

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe**  
**MESTRADO EM LETRAS**

FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS

ANÁLISE DOS DESCRITORES DO SEAMA ENSINO MÉDIO EM BARRA DO  
CORDA - MARANHÃO

IMPERATRIZ - MA

2026

FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS

ANÁLISE DOS DESCRITORES DO SEAMA ENSINO MÉDIO EM BARRA DO  
CORDA - MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, para a qualificação no Mestrado em Letras, modalidade profissional.

Linha de Pesquisa 01: Linguagem, Memória e Ensino

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Maria da Guia Taveiro Silva

IMPERATRIZ - MA

2026

S237a

Santos, Francisco Eduardo Mendes dos

Análise dos descritores do SEAMA ensino médio em Barra do Corda - Maranhão. / Francisco Eduardo Mendes dos Santos. – Imperatriz, MA, 2026.

121 f.; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Avaliação educacional. 2. Leitura – Descritores de leitura 3. Língua portuguesa. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 37:811.134.3

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**

FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS

ANÁLISE DOS DESCRITORES DO SEAMA ENSINO MÉDIO EM BARRA DO  
CORDA - MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Estudos Literários e Estudos Linguísticos, linha de pesquisa, Memória, Linguagem e Ensino.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA  
Data: 22/04/2026 21:41:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Guia Taveiro Silva  
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente



ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA  
Data: 22/04/2026 21:58:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ilma Maria de Oliveira Silva  
(Examinadora Externa)

Documento assinado digitalmente



CAMILA RODRIGUES VIANA  
Data: 01/05/2026 17:30:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Camila Rodrigues Viana  
(Examinadora Interna)

*“O homem não é aquilo que fizeram dele, mas aquilo que ele faz com o que fizeram dele.”*

Jean-Paul Sartre

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me manter de pé e me fazer entender que nem todas as coisas que faço são para mim, há outros que dependem e precisam que eu seja forte.

A toda Espiritualidade, aos guias de força e luz, que sempre se fizeram presentes, nunca me abandonaram, muito obrigado.

Aos meus pais, Dora e Chico, por terem me colocado no mundo dos estudos.

Ao meu companheiro de vida, namorado, marido e amigo, Wallison, que me apoia, incentiva e respeita meu trabalho. Obrigado por cada momento de orgulho sentido.

À dona Adineusa, pela morada e cuidados na Barra do Corda.

Às minhas irmãs, Jacyara e Silmara, que apesar das nossas diferenças, temos em comum a crença nos estudos.

Ao meu cunhado Luciano, que me estendeu a mão quando mais precisei, obrigado.

Aos meus sobrinhos, Maria Julia, Maria Helena, Alice Vitória, José Francisco e Carlos Augusto, vocês me lembram e são a melhor parte de mim. Amo vocês.

À Edna e seu Lindomar, pelo respeito e consideração que sempre tiveram por mim, desde a infância.

Aos gestores que contribuíram não só para que essa pesquisa fosse desenvolvida, mas que contribuíram para que eu tivesse condições de trabalhar e estudar: Ioneide Lago, Klemyller e Maria Elena, muito obrigado.

À Secretaria de Educação do Governo do Maranhão – Seduc – MA e ao gestor, cujo nome nunca soube, por permitir que eu continuasse a trabalhar e estudar e poder ter condições financeiras para arcar com meus estudos.

Aos meus eternos amigos Irla e Erickson Diniz, muito obrigado por acreditarem em mim e serem inspiração.

As minhas fiéis escudeiras, Larysse, Angélica, obrigado por terem sido meus olhos, ouvidos e, principalmente, por terem sido minha voz e escudo em minha ausência quando precisei.

Aos meus amigos de mestrado, Érika e Léo Daniel, vocês sempre terão espaço na minha vida, obrigado por terem me recebido no convívio de vocês durante esse processo.

Aos amigos do mestrado que fiz e com quem dividi vários momentos de felicidade e angústia: Mércia Eloi e Mayara.

Rina e Berg, obrigado pelo impulso no início dessa caminhada.

Aos amigos que hoje tenho e aos que consegui manter ao longo dos anos, aos que, mesmo à distância, torcem por mim e sempre partilham da minha felicidade.

Aos meus alunos, que nunca serão “ex”, que sempre me acompanham e torcem por mim, aos que consegui desenvolver amizade sincera, convívio e afeto. De modo especial, ao Leucílio e à Isabel, obrigado por sempre se fazerem próximos e presentes quando possível.

À professora Dr<sup>a</sup>. Neliane Raquel Macedo Aquino, por me auxiliar na parte inicial desse percurso, com suas contribuições, grato pelo tempo e paciência oferecidos.

À professora Maria da Guia Taveiro Silva, pela orientação e apoio na reta final, amparo durante o processo de escrita e por manter-se presente.

Aos Professores e ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, obrigado por me mostrar que eu, não só posso, mas consigo. A todos que compõem o PPGL e que, de modo direto e indireto, contribuem para o crescimento de pessoas envolvidas com a educação.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a leitura no contexto das avaliações educacionais em larga escala, tomando como objeto de análise os descritores de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação do Maranhão (SEAMA), aplicados a estudantes do Ensino Médio em escola pública situada no município de Barra do Corda (MA). Parte-se do entendimento de que a leitura ultrapassa a dimensão técnica da decodificação, configurando-se como uma prática cognitiva, linguístico-discursiva e sociocultural, fundamental para a formação acadêmica, social e crítica dos sujeitos. O cenário é marcado por desigualdades históricas e baixos indicadores educacionais, e torna-se necessário se compreender os resultados desse tipo de avaliação, considerando a do Maranhão, bem como outras que são aplicadas no país e fora dele. A hipótese é que quando a leitura é compreendida de forma contextualizada e crítica, pelos alunos, os objetivos deles, principalmente os educacionais, são alcançados. Para isso, o estudo tem como objetivo geral analisar os resultados dos descritores que abordam a leitura na prova SEAMA, de língua Portuguesa de uma escola pública do Maranhão. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter documental, tendo como objeto de estudo resultados dos descritores do SEAMA. Para a fundamentação teórica usam-se estudos de autores que concebem leitura como processo complexo e socialmente situado, como Freire (1989, 1996), Dell'Isola (2001), Kleiman (1995; 2016; 2022), Soares (1998; 2003; 2010), Koch (2010), Marcuschi (2008), Carvalho (2018) e Vygotsky (1934). Estudos que possibilitam a compreensão de leitura em suas múltiplas dimensões e implicações educacionais. Os resultados indicam que os estudantes da escola pesquisada apresentam maiores dificuldades em descritores que exigem operações cognitivas e discursivas complexas, como inferência, identificação de tese, reconhecimento de argumentos e análise de efeitos de sentido. Nesse contexto, como desdobramento da pesquisa, propõe-se um Produto Técnico-Tecnológico voltado ao fortalecimento da competência leitora, com foco em descritores nos quais os estudantes apresentaram maiores fragilidades. A relevância deste estudo se dá por poder contribuir com o trabalho de docentes voltado para a melhoria do desempenho dos alunos, em leitura, principalmente daquelas que exigem operações cognitivas e discursivas complexas e, conseqüentemente, a elevação dos índices educacionais do Maranhão. Conclui-se que a leitura, quando compreendida de forma contextualizada e crítica, constitui um eixo central para a melhoria da qualidade da educação pública e para a promoção da equidade educacional no Maranhão e que a utilização de pesquisas resultantes de avaliações realizadas em larga escala refletem disparidades no contexto brasileiro, que esses contextos não sejam vistos amplamente, mas que há a necessidade se avaliar, compreender e buscar soluções pontuais para contextos específicos.

**Palavras-chave:** Leitura; Avaliação educacional; SEAMA; Descritores de leitura; Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research investigates reading within the context of large-scale educational assessments, taking as its object of analysis the Portuguese Language descriptors of the Maranhão Assessment System (SEAMA), applied to high school students in a public school located in the municipality of Barra do Corda (MA). It is based on the understanding that reading goes beyond the technical dimension of decoding, constituting a cognitive, linguistic-discursive, and sociocultural practice that is fundamental to the academic, social, and critical formation of individuals. The context is marked by historical inequalities and low educational indicators, making it necessary to understand the results of this type of assessment, considering those applied in Maranhão as well as others administered in Brazil and abroad. The hypothesis is that when reading is understood by students in a contextualized and critical manner, their objectives—especially educational ones—are achieved. To this end, the study's general objective is to analyze the results of the descriptors that address reading in the SEAMA Portuguese Language assessment of a public school in Maranhão. Methodologically, this is a qualitative, documentary research study, whose object of analysis is the results of the SEAMA descriptors. The theoretical framework draws on studies by authors who conceive reading as a complex and socially situated process, such as Freire (1989, 1996), Dell'Isola (2001), Kleiman (1995; 2016; 2022), Soares (1998; 2003; 2010), Koch (2010), Marcuschi (2008), Carvalho (2018), and Vygotsky (1934)—studies that enable an understanding of reading in its multiple dimensions and educational implications. The results indicate that students at the school studied show greater difficulties with descriptors that require complex cognitive and discursive operations, such as inference, identification of thesis statements, recognition of arguments, and analysis of meaning effects. In this context, as an outcome of the research, a Technical–Technological Product is proposed aimed at strengthening reading competence, with a focus on descriptors in which students showed greater weaknesses. The relevance of this study lies in its potential contribution to teachers' work toward improving students' reading performance, especially in tasks that require complex cognitive and discursive operations, and, consequently, to raising Maranhão's educational indicators. It is concluded that reading, when understood in a contextualized and critical way, constitutes a central axis for improving the quality of public education and promoting educational equity in Maranhão, and that research derived from large-scale assessments reflects disparities in the Brazilian context—disparities that should not be viewed in an overly generalized manner, but rather require evaluation, understanding, and the pursuit of targeted solutions for specific contexts.

**Keywords:** Reading; Educational assessment; SEAMA; Reading descriptors; High school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Matriz de referência: Língua portuguesa: 3º série do ensino médio .....	44
<b>Figura 2</b> – Nomenclatura de padrão de nota .....	50
<b>Figura 3</b> – Escala de pontuação .....	50
<b>Figura 4</b> – Modelo de questão SEAMA I .....	82
<b>Figura 5</b> – Modelo de questão SEAMA II .....	82
<b>Figura 6</b> – Modelo de questão SEAMA III .....	84
<b>Figura 7</b> – Modelo de questão SEAMA IV .....	85
<b>Figura 8</b> – Modelo de questão SEAMA V .....	85
<b>Figura 9</b> – Modelo de questão SEAMA VI .....	86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Distribuição dos descritores de Língua Portuguesa, na 3ª série do ensino médio, de acordo com os tópicos da matriz de referência .....	42
<b>Quadro 2</b> – Matriz de referência de língua portuguesa do SAEB: tópicos e seus descritores – 3ª série do ensino médio .....	45
<b>Quadro 3</b> – Avaliações Oficiais .....	56
<b>Quadro 4</b> – Descritores analisados .....	58
<b>Quadro 5</b> – Distribuição percentual dos estudantes por níveis da escala de proficiência – 3ª série do ensino médio tradicional – língua portuguesa .....	88
<b>Quadro 6</b> – Fórmula de elaboração da nota padronizada .....	89

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Nível de desempenho por escala de proficiência .....	51
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição percentual dos estudantes por níveis de desempenho em leitura - SEAMA 2024 .....	77
<b>Gráfico 3</b> – Proficiência média dos Estudantes - 3ª série do ensino médio tradicional - Língua portuguesa .....	87
<b>Gráfico 4</b> – Notas padronizadas do IDEB do Maranhão .....	89
<b>Gráfico 5</b> – Nota padronizada do município de Barra do Corda .....	90
<b>Gráfico 6</b> – Percentual de estudantes leitores, de ensino médio, nos anos de 2019 e 2024 .....	91
<b>Gráfico 7</b> – Percentual de leitores: Região (2019 x 2024) .....	93
<b>Gráfico 8</b> – Percentual de acerto dos estudantes a partir dos descritores .....	94

## LISTA DE SIGLAS

**ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização.

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular.

**CAED** – Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora.

**D1** – Localizar informações explícitas em um texto.

**D2** – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

**D3** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

**D4** – Inferir uma informação implícita em um texto.

**D5** – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

**D6** – Identificar o tema de um texto.

**D7** – Identificar a tese de um texto.

**D8** – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

**D9** – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

**D10** – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

**D11** – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

**D12** – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

**D13** – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

**D14** – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

**D15** – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

**D16** – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

**D17** – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

**D18** – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

**D19** – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

**D20** – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

**D21** – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio.

**ICMS** – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Base da Educação.

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura.

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

**PNA** – Política Nacional de Alfabetização.

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais.

**PNE** – Plano Nacional de Educação.

**PNLD** – Plano Nacional do Livro Didático.

**PNLL** – Plano Nacional do Livro e Leitura.

**PTT** – Produto Técnico-Tecnológico.

**SEAMA** – Sistema de Avaliação do Maranhão.

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

**TRI** – Teoria de Resposta ao Item.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 TECENDO SENTIDOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LEITURA .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Leitura: Conceitos e Perspectivas Teóricas .....</b>	<b>19</b>
2.1.1 Leitura como atividade cognitiva .....	25
2.1.2 Leitura como atividade linguístico-textual discursiva .....	27
2.1.3 Leitura como atividade sociocultural .....	29
2.1.4 Convergências e implicações pedagógicas das três perspectivas de leitura .....	32
2.1.5 Contribuições teóricas para a compreensão da leitura: conceitos e abordagens ..	33
<b>2.2 Leitura: dimensões e implicações educacionais .....</b>	<b>34</b>
<b>2.3 A BNCC e as avaliações em larga escala .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4 A leitura no contexto das avaliações em larga escala .....</b>	<b>39</b>
2.4.1 Descritores de Língua Portuguesa e Avaliação da Leitura .....	40
2.4.2 Definição e importância dos descritores de Língua Portuguesa .....	42
2.4.3 Análise das abordagens de avaliação da leitura a partir da premissa dos descritores de língua portuguesa, com base em autores como Carvalho (2018) .....	46
2.4.4 O SEAMA como medidor do panorama geral das avaliações estaduais no Maranhão .....	48
<b>2.5 Políticas educacionais e as avaliações em larga escala .....</b>	<b>52</b>
2.5.1 A BNCC como orientadora do ensino de Língua Portuguesa e da leitura .....	54
2.5.2 Avaliações em larga escala no Brasil e sua articulação com a BNCC .....	55
2.5.3 Descritores de leitura no SEAMA: habilidades priorizadas e desafios evidenciados .....	57
2.5.5 Síntese integradora: BNCC, avaliações e implicações para a leitura no Maranhão .....	58
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Pesquisa documental .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2 Corpus da pesquisa .....</b>	<b>62</b>
<b>3.3 Seleção de corpus .....</b>	<b>63</b>
<b>3.4 Instrumentos .....</b>	<b>63</b>
<b>3.5 Metodologia e análise de dados .....</b>	<b>64</b>

<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DESCRITORES QUE ABORDAM A LEITURA NA PROVA SEAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 Descritores que abordam sobre leitura na prova SEAMA aplicada ao terceiro ano do ensino médio .....</b>	<b>65</b>
4.1.1 Descritor D1 – Localizar informações explícitas em um texto .....	67
4.1.2 Descritor D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão .....	68
4.1.3 Descritor D4 – Inferir uma informação implícita em um texto .....	70
4.1.4 Descritor D6 – Identificar o tema de um texto .....	72
4.1.5 Descritor D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato .....	74
<b>4.2 Descritores que apresentam maior e menor índice de acertos, pelos estudantes da escola-alvo do estudo .....</b>	<b>76</b>
4.2.1 Síntese comparativa dos descritores de leitura do SEAMA .....	79
4.2.2 Análise de questões SEAMA (2024) .....	81
<b>4.3 Resultados da escola no âmbito do SEAMA em relação a outros resultados ..</b>	<b>86</b>
4.3.1 Dados nacionais: o SAEB .....	87
4.3.2 Dados nacionais: o IDEB .....	89
4.3.3 Dados nacionais: “Retratos da Leitura no Brasil” .....	91
4.3.4 Dados estaduais: “SEAMA” .....	93
4.3.5 Síntese interpretativa e implicações pedagógicas .....	97
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>100</b>
<b>6 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT: PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LEITURA COM BASE NOS DESCRITORES DO SEAMA .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>
Anexo A – Demonstrativo dos índices de participação anual de estudantes .....	115
Anexo B – Parecer do conselho de ética em pesquisa .....	116
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>100</b>
Apêndice A – Documento de solicitação de declínio do TCLE .....	121

## 1 INTRODUÇÃO

Todo fazer científico é movido por inquietações, indagações ou de situações de natureza diversa. A presente pesquisa, aqui contida, surgiu a partir do trabalho do pesquisador, enquanto professor, em uma escola pública da rede estadual de ensino médio situada na cidade de Barra do Corda, no Maranhão.

Na escola tive que lidar com a nova rotina de trabalho, que incluía situações que surgiam a partir da prática pedagógica e da necessidade de ter que elaborar avaliações solicitadas pela escola, visando à demanda do Estado - preparar os estudantes para que pudessem obter bons resultados na prova SEAMA, tive que buscar uma forma de elaborar avaliações que realmente pudessem atender à demanda.

A escola já dispunha de uma metodologia específica consolidada pela própria secretaria de educação, para as avaliações: sendo elas bimestrais, contendo 20 questões objetivas. Acrescida a essa situação, devido aos indicadores cobrados pelo Estado, por meio da prova do SEAMA, havia a necessidade que se mantivesse os atuais resultados – referentes ao ano de 2023. Após analisar os indicadores do ano mencionado, percebi que havia uma distorção entre o que era feito na escola, o que era cobrado dos alunos e as reais intenções do Estado ao propor avaliações oficiais.

Diante dessa situação, tive que pesquisar e refletir sobre o que podia ser feito, para melhorá-la. Assim, busquei os indicadores da prova do SEAMA, os quais a escola usava como parâmetro, para obtenção de qualidade. Com eles elaborei avaliações, incluindo os conteúdos trabalhados em sala de aula, conforme questões disponibilizadas pelo site da Secretaria de Educação do Governo do Maranhão (SEDUC – MA)

Como uma das estratégias, comecei a mapear todos os estudantes das turmas com as quais eu trabalhava, bem como os seus resultados individuais, agrupando as questões que pertenciam ao mesmo descritor de língua portuguesa de acordo com a matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A abordagem de conteúdo era equivalente ao que deveria ser cobrado naquele momento. Para auxiliar no andamento do trabalho, foram criadas planilhas do *excel* com equações que contribuiriam para mensurar o grau de dificuldade dos estudantes nas avaliações. Os descritores selecionados foram aqueles com menores índices contidos no resultado do SEAMA.

Nesse processo, percebi a possibilidade de os alunos obterem resultados melhores, pois alguns deles, que não conseguiram bons resultados na prova, obtiveram índices

melhores nas provas da escola. Assim, surgiu a motivação de realização de uma pesquisa que fornecesse mais subsídios para a realização de um trabalho docente mais focado, também, na melhoria dos índices educacionais maranhenses, pois um dos objetivos dessas provas em larga escala, é fornecer informações para implementação de políticas públicas que visem ao desenvolvimento do povo e, conseqüentemente do estado; do país. É fato que a história mostra que a educação brasileira tem alcançado mudanças, mas elas ainda são muito necessárias, principalmente em alguns estados da região nordeste, como o Maranhão.

A história da educação brasileira revela contradições que influenciam os resultados de aprendizagem de milhões de estudantes. Por um lado, há uma expansão do acesso às escolas e políticas públicas que buscam universalizar o ensino; por outro, a questão da qualidade permanece desafiadora, evidenciada por baixos níveis de proficiência, desigualdades regionais e problemas estruturais. Entre as causas desse cenário, a leitura ocupa um papel central, pois é fundamental não só para o entendimento dos conteúdos escolares, mas também para desenvolver uma visão crítica do mundo e a capacidade de agir de forma cidadã na sociedade atual.

O Maranhão, em particular, expressa essas tensões de forma bem marcada. Com indicadores socioeconômicos historicamente baixos, o estado encontra dificuldades adicionais para promover aprendizagens relevantes entre seus estudantes. Nesse cenário, a leitura vai além de uma simples habilidade escolar: ela é uma prática social que promove inclusão, mobilidade social e emancipação. Por isso, entender os níveis de proficiência leitora dos alunos maranhenses é essencial, não só como uma estatística, mas como uma ferramenta importante para interpretar a realidade educacional do estado.

É nesse contexto que a presente pesquisa se insere em um movimento mais amplo de busca por soluções pedagógicas contextualizadas. Ao articular resultados empíricos, como os do SEAMA, com estudos nacionais — a exemplo do “Retratos da Leitura no Brasil” e do SAEB —, busca-se não apenas compreender os índices de leitura no Maranhão, mas também apontar caminhos práticos e viáveis para enfrentar os desafios identificados. Desta pesquisa resulta um produto técnico com o qual pretende-se subsidiar práticas docentes e políticas educacionais locais, reafirmando-se, assim, o papel da universidade na produção de conhecimento aplicado, crítico e socialmente relevante.

Além de atender a uma demanda científica, a escolha do tema leitura nesta pesquisa também possui relevância social e pedagógica. Diante de avaliações nacionais que indicam limitações persistentes no desempenho do Brasil, é essencial analisar como

políticas locais, como o SEAMA, podem ajudar a aprimorar a qualidade do ensino. Essa discussão é estratégica, pois impacta diretamente a prática dos docentes, a elaboração de políticas públicas e a garantia dos direitos educacionais.

Assim, esta pesquisa parte da compreensão de que a leitura é fundamental tanto para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos quanto para fortalecer a democracia e promover a equidade social. Ao contextualizar a questão da leitura no Maranhão, buscase não apenas identificar as dificuldades de aprendizagem, mas também sugerir métodos e estratégias de formação capazes de transformar a prática pedagógica e influenciar a criação de políticas educacionais mais eficientes.

O SEAMA é uma ferramenta estratégica que busca entender as aprendizagens dos estudantes, especialmente no ensino médio, que se mantém com altos índices de evasão e distorção idade-série no país e no estado. Ao avaliar competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, o SEAMA fornece informações importantes não só para o planejamento pedagógico das escolas, mas também para a elaboração de políticas públicas. Os resultados têm impacto direto na redistribuição de recursos através do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) Educacional, um mecanismo que conecta o desempenho acadêmico à política de financiamento, tentando promover melhorias em toda a rede de ensino.

Essa realidade também se conecta aos resultados internacionais. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2022 revelou que o Brasil atingiu 410 pontos em leitura, ficando abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (476 pontos). Esse dado evidencia uma lacuna histórica: a leitura permanece como um dos principais desafios da educação no país. Apesar dos relatórios nacionais oferecerem resultados consolidados, o Maranhão necessita de estudos específicos que interpretem essas estatísticas considerando as particularidades locais, o que reforça a relevância e a originalidade desta pesquisa.

A justificativa deste estudo baseia-se na constatação de que, embora o Brasil possua sistemas avaliativos sólidos, como o SAEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a interpretação desses dados ainda se limita a visões gerais e comparações amplas. Esses estudos fornecem um diagnóstico importante das condições educacionais do país e dos estados, mas tendem a esquecer as particularidades locais, deixando de lado os fatores contextuais que podem explicar o desempenho escolar em realidades específicas, como a do Maranhão.

No Maranhão, as médias dessas avaliações indicam desafios históricos relacionados ao aprendizado da leitura. Contudo, esses números, por sua abrangência, não permitem identificar os fatores concretos que afetam o desempenho em uma escola, município ou rede de ensino específicos. Em outras palavras, apesar de as pesquisas nacionais oferecerem uma visão geral do problema, ainda há uma lacuna metodológica e analítica para entender como esses resultados se manifestam no dia a dia escolar, nas práticas dos professores e nos processos de formação dos estudantes.

Assim, este estudo é válido por adotar uma abordagem local e prática, concentrando-se em uma escola pública específica do Maranhão e integrando dados do SEAMA — sistema estadual de avaliação — com referenciais mais amplos, como o SAEB e IDEB. Essa estratégia possibilita dois movimentos: de um lado, dialogar com dados nacionais; de outro, valorizar as particularidades regionais que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

O estudo permanece relevante, pois a maior parte da literatura acadêmica foca em análises generalistas sobre a qualidade da educação brasileira (cf. Soares, 2024; Cury, 2018; Bonamino; Sousa, 2012). Poucas pesquisas abordam de forma sistemática os efeitos das avaliações estaduais no ensino da leitura, e poucas fazem triangulações entre diferentes bases de dados. Essa carência de estudos específicos para o Maranhão reforça a necessidade de uma investigação que considere tanto indicadores macro quanto micro, oferecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada do problema. Além disso, a justificativa se fortalece ao considerar a função social da leitura. Como Freire (1989) afirma, ler o mundo precede a leitura da palavra, sendo um ato de emancipação crítica.

Quando as estatísticas mostram resultados insatisfatórios, cabe à pesquisa avançar na busca pelas razões desse quadro e propor reflexões para práticas pedagógicas mais eficazes. Assim, explorar essa lacuna é uma contribuição não só científica, mas também ética, na busca pela melhoria da educação pública e pela justiça social no Maranhão.

Nesse contexto, a hipótese é de que quando a leitura é compreendida de forma contextualizada e crítica, pelos alunos, os objetivos deles, principalmente os educacionais, são alcançados. Assim, o objetivo principal deste estudo foi analisar os resultados dos descritores que abordam a leitura na prova SEAMA, de Língua Portuguesa de uma escola pública do Maranhão. Os objetivos específicos foram:

- Listar os descritores que abordam sobre leitura na prova SEAMA aplicada no terceiro ano do ensino médio em uma escola pública do Maranhão.

- Analisar os resultados obtidos pelos estudantes, destacando os descritores que apresentam maior índice de acertos, bem como os que representam menor índice.
- Comparar os resultados da escola com outros resultados de âmbito nacional como os da “Retratos da Leitura no Brasil”.
- Apresentar proposta de material pedagógico, tendo como foco a leitura com base nos descritores do SEAMA e habilidades da BNCC.

O problema de pesquisa emerge da necessidade de compreender em que medida os resultados generalizantes de pesquisas nacionais sobre leitura são suficientes para explicar as realidades leitoras de contextos educacionais específicos, considerando suas particularidades sociais, pedagógicas e institucionais.

Diante do exposto, o estudo buscou não apenas diagnosticar fragilidades, mas também apontar caminhos para melhorar as práticas pedagógicas e as políticas públicas de leitura no Maranhão. Dessa forma, reforça-se a função social da pesquisa acadêmica, que deve ser tanto analítica quanto propositiva, atendendo às demandas concretas da educação pública.

O estudo proposto caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e documental, uma vez que se fundamenta na análise de documentos oficiais e dados secundários, tais como resultados de avaliações educacionais e relatórios institucionais, bem como em revisão de literatura bibliográfica pertinente ao campo da leitura e da avaliação educacional.

A abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em interpretar os dados, e não apenas descrevê-los numericamente, buscando compreender os significados pedagógicos e educacionais subjacentes aos resultados obtidos dos descritores que abordam a leitura, na prova mencionada. Embora sejam utilizados dados estatísticos provenientes de pesquisas e avaliações externas, estes são tratados de forma interpretativa, articulando-se com o referencial teórico adotado, o que reforça o caráter qualitativo da investigação.

Quanto à organização desta dissertação, com esta seção introdutória, o trabalho está estruturado em seis seções. A seção 2 apresenta o referencial teórico, no qual são discutidos os conceitos de leitura sob três perspectivas centrais — cognitiva, linguístico-discursiva e sociocultural — fundamentadas em autores como Freire (1989), Kleiman (1995; 2016; 2022), Soares (1998; 2003; 2010), Koch (2010), Marcuschi (2008), Solé (2014) e Vygotsky (1934). Nessa seção também são abordadas as bases legais e

curriculares que sustentam a leitura no Brasil, com destaque para a BNCC, PNLD, políticas de leitura e os estudos nacionais como o “Retratos da Leitura no Brasil”. A seção trata ainda da leitura no contexto das avaliações externas, discutindo especificamente os descritores de Língua Portuguesa presentes no SAEB, SEAMA e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). São apresentados o funcionamento do SEAMA, a matriz de referência, os descritores analisados e os padrões de desempenho, com foco no Ensino Médio de uma escola pública maranhense.

A seção 3 é à metodologia, com justificativa da escolha da abordagem qualitativa, de caráter documental e analítico, fundamentada na análise de resultados da prova SEAMA em diálogo com observações pedagógicas e documentos institucionais. São descritos o lócus da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta e a forma de tratamento dos dados.

A seção 4, contém a discussão dos resultados obtidos, com análise do desempenho dos estudantes em leitura no SEAMA. É feita relação desses dados com as condições socioeconômicas dos estudantes, pedagógicas e formativas da escola e do sistema educacional maranhense.

A seção 5 refere-se à conclusão da pesquisa realizada, na qual é dita se o objetivo da pesquisa foi alcançado ou não, bem como é feita a reflexão da realização do estudo.

Por fim, a seção 6 é referente ao Produto Técnico-Tecnológico (PTT), elaborado como proposta pedagógica voltada ao fortalecimento das habilidades de leitura dos estudantes do Ensino Médio. Esse produto consiste em sequências didáticas e estratégias de mediação leitora, dos descritores, nos quais os estudantes tiveram maior índice de erro no SEAMA. Com este processo, pode-se contribuir para a melhoria do ensino da leitura e para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente no contexto escolar pesquisado.

## **2 TECENDO SENTIDOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LEITURA**

Esta seção tem como finalidade apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Parte-se do entendimento de que a leitura constitui um fenômeno complexo, que não pode ser reduzido a um ato meramente técnico ou instrumental, sobretudo quando analisada no contexto escolar e das avaliações educacionais em larga escala. Assim, torna-se imprescindível recorrer a um arcabouço teórico consistente que permita compreender a leitura em suas múltiplas dimensões e implicações pedagógicas, sociais e avaliativas.

A seção 2 organiza-se a partir de diferentes perspectivas teóricas que concebem a leitura como atividade cognitiva, linguístico-textual discursiva e sociocultural, reconhecendo que essas abordagens não se excluem, mas se complementam. Tal articulação teórica possibilita uma compreensão mais abrangente dos processos envolvidos na construção de sentidos, bem como das dificuldades apresentadas pelos estudantes em avaliações como o SEAMA, especialmente no que se refere aos descritores de leitura.

### **2.1 Leitura: Conceitos e Perspectivas Teóricas**

Este item aborda as competências leitoras e os processos envolvidos para a construção da leitura, com o fito de apresentar conceitos com bases teóricas. Nesse sentido, entende-se que a leitura envolve tais aspectos, além de observar as habilidades envolvidas para essa competência. Tendo em vista que a leitura se faz presente nos mais diversos contextos sociais, as práticas de letramentos e outros fatores que possam mobilizar para que essa competência seja desenvolvida.

De início, Robson Carvalho (2018) aponta que não há apenas uma única forma de ler, que fatores que envolve a leitura são habilidades que mobilizam para o indício interpretativo:

Não há uma única forma de ler um texto. Cada leitura, cada movimento interpretativo já é em si uma ação do sujeito que vê, do seu ponto de vista, uma realidade dada. Pela leitura, a realidade se enuncia a sujeitos social e historicamente situados. Assim, um mesmo objeto pode ser visto de inúmeras maneiras e se enunciar a mim de um determinado modo, mas suscitar outras interpretações, outros modos de ver e de compreender o mundo a outras pessoas (2018, p. 26).

A leitura em si pode meramente ser conceituada como a capacidade de decodificar, trazer conceitos teóricos evidenciam, além de nomenclaturas, a quebra de lógica dessa atribuição e revelar o processo complexo e evolutivo do conceito de ler. Carvalho (2018, p. 26) revela, ainda, que, embora tratar a leitura como processo de decodificação, tal atribuição não seria “tão elementar – mas nem por isso menos importante”.

Kato (1995, p. 43) compara ler e escrever aos processos de ouvir e falar pois “[...] nos leva a analisar a natureza daquelas atividades sob a luz do que já se descreveu sobre estas”, evidenciando que todas são atividades de comunicação, “[...] embora as condições de interação entre emissor e audiência sejam diferentes num e noutro caso”.

O conceito apresentado por Kato (1995 apud Carvalho, 2018) é visto como “limitado” por não englobar outros aspectos importantes para o processamento da leitura, por exemplo, “[...] elementos cognitivos, psicológicos, sociais, linguísticos e pragmáticos que concorrem para o processamento da leitura” (Carvalho, 2018, p. 27). A ideia de contraste aqui aplicada não se tem como objetivo meramente o confronto e a comparação sobre relevância de atribuição de conceitos, mas de elucidar a evolução e a contribuição de cada autor para a compreensão desse percurso sobre o conceito de leitura.

Barone (1930 apud Carvalho, 2018) e Smith (2004) dialogam ao concordarem que o processo de leitura é algo mais complexo e ressaltam sobre a importância de agir sobre o que se ler:

A maioria dos estudiosos hoje parece concordar: o que determina a existência da leitura é a produção de sentidos. De acordo com Barone (1993: 30), “ler é muito mais que decodificar uma escrita, ou mesmo, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de reprodução da linguagem”. Ela ainda acrescenta: “Ler é criar sentido”, e, mais à frente: “Ler não é reproduzir especularmente um texto, mas produzir a partir da letra do texto discurso do texto, pois ninguém lê o que está escrito [...]” (Carvalho, 2018, p. 27).

Nesse sentido o sujeito leitor deve ser ativo diante do processo de leitura e agir sobre e a partir dele. A construção de sentido, portanto, é algo importante para que a leitura seja significativa para o leitor, indo além do processo de decodificação. Essa noção de sentido atribuído ao processo de leitura é vista por Martins (1994) como um processo de interação entre o texto e o leitor, para ela o processo decifratório das palavras exige do leitor que ele estabeleça uma relação de conexão com o mundo.

Leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano,

caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (Martins, 1994, p. 30).

Dessa forma, percebe-se que o papel do leitor se ressignifica de modo que ele também atribui sentido ao que é lido para que a leitura possa cumprir um papel social, mas que para o seu pleno papel seja efetivado enquanto sujeito leitor, existindo fatores como os processamentos mentais e cognitivos. Carvalho (2018) reforça o papel do leitor, sobre a “[...] a função de criar (ou acessar) o sentido (os sentidos)”, o leitor tem um papel fundamental e essencial na leitura ele necessita de processos inferenciais, essa ação dinâmica, de uma leitura ativa, necessita de conhecimentos prévios sobre o que está sendo lido, Dell’Isola (2001) aborda diferentes conceitos e enfoques teóricos acerca do conceito de “inferência”, perante a necessidade apresentar tais conceitos, a autora reforça que a inferência é um processo construído durante a leitura.

Durante a construção do sentido na leitura, ocorrem processos inferenciais. A inferência revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento, como uma expectativa. Sua manifestação envolve estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que sob forma de confiança ou inquietação, constituem diferentes graus de crença. A noção de inferência é bastante relevante para os estudiosos. Vários autores e pesquisadores procuram conceituar essa operação mental tão importante na produção na produção de leitura (Dell’Isola, 2001, p. 42).

Subsidiada por teorias como a de Hayakawa (1939) e McLeod (1977), Dell’Isola (2001) aponta que contribuições dos teóricos evidenciam a ampliação do conceito para o processamento da leitura. De início, Hayakawa (1939 apud Dell’Isola, 2001, p. 42) define inferência como “uma asserção sobre o desconhecido, feita na base do conhecimento”, a autora aponta a contribuição de McLeod (1977 apud Dell’Isola, 2001 p. 42) que a define como: “uma informação cognitivamente gerada com base em informações explícitas, linguísticas ou não-linguísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo, e que não tenha sido previamente estabelecido”.

O percurso teórico estabelecido por Dell’Isola (2001) se faz relevante de modo que contribui para os atuais estudos e hipóteses levantadas que surgem sobre a compreensão de leitura de modo a estabelecer, ainda, novos parâmetros para processos inferenciais e entender de que modo o leitor do século XXI processa os conhecimentos desde século, tendo em vista que as teorias ainda foram estabelecidas na primeira metade do século passado.

No campo da educação, a leitura é vista de diversas formas, desde sua compreensão como decodificação de signos até abordagens que a consideram uma prática social e discursiva. Essa variedade de concepções mostra a necessidade de um

aprofundamento analítico que integre contribuições de diferentes correntes, a fim de iluminar processos de aprendizagem e políticas educacionais voltadas para a prática leitora.

A importância de posicionar a leitura em um debate teórico decorre do fato de que ela não consiste em um ato isolado, mas em um processo interativo entre sujeito, texto e contexto. Assim, autores como Paulo Freire (1989) destacam a leitura do mundo como inseparável da leitura da palavra, apontando para a dimensão emancipatória do ato de ler. Kleiman (2008) e Soares (2003) reforçam que a leitura faz parte de práticas sociais de letramento, o que exige análises que considerem tanto a dimensão individual quanto coletiva da experiência leitora.

Ler, é sobretudo, um processo que vai além da mera decodificação Smith (2003) coloca a atividade de leitura como algo natural da vida, fazendo uma abordagem de que esse processo já faz parte da vida humana, evidenciando que a leitura do escrito nada mais é que uma das variadas formas da modalidade leitura, tendo em vista que já lemos tudo que nos envolve desde que nascemos. Smith (2003) coloca o ato de ler como algo inerente para a compreensão da própria realidade humana e social, pois sem ela o ser humano não teria pleno funcionamento e ressalta que por meio dela se constrói sentido.

Dessa forma, ao iniciar esta seção, propõe-se uma reflexão que vai além da técnica ou do desempenho mensurável, buscando compreender a leitura como objeto de investigação teórica fundamental. Essa perspectiva é crucial para fundamentar as análises aqui realizadas sobre práticas escolares e resultados de avaliações externas, inserindo-os dentro de um quadro conceitual sólido e multidimensional.

Compreender o fenômeno da leitura no contexto educacional brasileiro — especialmente em realidades marcadas por desigualdades, como a do Maranhão — exige ultrapassar uma visão simplificadora que a reduz ao ato de decodificar palavras. A leitura, na escola e nas avaliações como o SEAMA, o SAEB e o ENEM, revela-se como uma habilidade multifacetada, que articula competências mentais, textuais e sociais. Assim, antes de se investigar os resultados dos descritores de leitura ou propor intervenções pedagógicas, torna-se essencial compreender a leitura em sua complexidade teórica.

Nesse sentido, esta seção busca fundamentar teoricamente o conceito de leitura a partir de três perspectivas complementares: **cognitiva**, **linguístico-textual/discursiva** e **sociocultural**. Essas dimensões não são excludentes, mas convergem para um entendimento mais amplo do processo leitor e ajudam a explicar por que estudantes, mesmo após anos de escolarização, apresentam dificuldades em avaliações externas.

Na dimensão **cognitiva**, a leitura é compreendida como um conjunto de processos mentais que envolvem atenção, memória, antecipação e inferência. Tal compreensão justifica por que alunos podem reconhecer palavras, mas não necessariamente compreender textos — pois a leitura exige a construção ativa de sentidos a partir da interação entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor.

[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura. Esta afirmação tem várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade (Solé, 2014, p. 31).

Sob a perspectiva **linguístico-textual e discursiva**, a leitura é entendida como uma atividade de reconstrução do texto e de seus sentidos, articulando coerência, coesão, intenção comunicativa e condições de produção. Assim, o leitor não apenas decifra, mas interpreta estruturas linguísticas, identifica gêneros discursivos, compreende a lógica interna do texto e reconhece que toda leitura é atravessada por pontos de vista e marcas de autoria.

Por fim, na abordagem **sociocultural**, a leitura é concebida como uma prática histórica, socialmente construída, atravessada por relações de poder, acesso e identidade. Autores como Paulo Freire e Magda Soares defendem que não há leitura sem mundo, nem leitor sem contexto. Nesse sentido, Magda Soares define o letramento como “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2010, p. 39). Essa concepção amplia a compreensão da leitura para além da dimensão técnica, permitindo analisá-la como prática social situada, o que é fundamental para interpretar os resultados de avaliações educacionais em contextos marcados por desigualdades, como o Maranhão. Assim, dificuldades de leitura no Maranhão não se explicam apenas por questões cognitivas ou metodológicas, mas também por condições estruturais — como ausência de bibliotecas, desigualdade de acesso ao livro e fragilidade das políticas públicas de leitura.

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (Solé, 2014, p. 25).

Integrar essas três concepções é essencial para interpretar criticamente os dados do SEAMA e compreender que os baixos desempenhos nos descritores de leitura refletem não apenas falhas individuais, mas também lacunas pedagógicas, curriculares e sociais. Nessa direção, Soares (2010) destaca que o foco da avaliação não deve recair apenas sobre a presença ou ausência da tecnologia do ler e escrever, mas sobre os níveis de letramento efetivamente construídos pelos sujeitos (Soares, 2010, p. 21–22). Tal perspectiva reforça a necessidade de articular os resultados do SEAMA a práticas pedagógicas que promovam o uso significativo da leitura, e não apenas o treinamento para testes.

Pressupostos teóricos como o de Solé (2014) reforçam a necessidade na revisão de práticas pedagógicas que coloquem a leitura e práticas relacionadas a ela em espaços que antecedem o trabalho realizado em sala de aula. Para Solé “[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola” (Solé, 2014, p. 47).

Diante das contribuições teóricas apresentadas, torna-se evidente que a leitura não deve ser compreendida como uma prática homogênea, conseqüentemente reduzida a um único modelo explicativo. As concepções discutidas ao longo desta seção evidenciam a complexidade envolvidas no ato da leitura, entendido como um processo que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, discursivas e sociais, construído na interação entre texto, leitor e contexto. Desse modo, os autores mobilizados convergem ao reconhecer que a leitura ultrapassa a decodificação, configurando-se como uma atividade de produção de sentidos situada historicamente e mediada por práticas sociais.

Entretanto, reconhecer a leitura como fenômeno complexo implica admitir a existência de múltiplas formas de abordá-la teoricamente. As distintas compreensões do que significa ler dão origem a diferentes perspectivas leitoras, cada uma sustentada por pressupostos epistemológicos e metodológicos específicos, que orientam tanto as práticas de ensino quanto os processos de avaliação da leitura. Assim, torna-se necessário avançar da discussão conceitual geral para a análise das perspectivas que fundamentam as práticas leitoras no contexto educacional.

Nesse sentido, a subseção seguinte é dedicada à apresentação e à problematização das principais perspectivas teóricas sobre a leitura, buscando compreender como em cada uma delas o papel do leitor, do texto e das condições de produção do sentido é considerado, bem como suas implicações para o ensino e a avaliação da leitura.

### *2.1.1 Leitura como atividade cognitiva*

A leitura, sob a perspectiva cognitiva, configura-se como um processo complexo que envolve a articulação entre percepção, memória, atenção, linguagem e raciocínio. Distante de uma concepção mecânica ou linear, o ato de ler exige do sujeito leitor a mobilização ativa de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e a realização contínua de inferências. Trata-se, portanto, de uma atividade mental que se constrói na interação entre o texto e o leitor, mediada por estruturas cognitivas previamente constituídas ao longo da experiência social e escolar.

Nessa direção, Kleiman (2024, p. 113) afirma que a leitura “[...] como atividade cognitiva por excelência, uma das mais complexas, pois envolve praticamente todas as capacidades cognitivas do ser humano, tais como a percepção, a atenção, a memória, a inferência, a atividade linguística. Nesse sentido, pressupõe o esforço que o leitor mobiliza para a compreensão da leitura, o que se pode inferir que fatores externos podem influenciar no processamento do que é lido.

Tal concepção aproxima-se das teorias do processamento da informação, segundo as quais a compreensão leitora depende da ativação de esquemas cognitivos que permitem ao leitor antecipar sentidos, estabelecer relações entre informações explícitas e implícitas e monitorar sua própria compreensão ao longo do texto. Assim, compreender um texto não significa apenas decodificar palavras, mas integrar dados linguísticos a conhecimentos enciclopédicos e contextuais.

Essa dimensão cognitiva da leitura é aprofundada por Freire (1989, p. 13), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Embora sua abordagem esteja fortemente ancorada em uma perspectiva político-pedagógica, Freire reconhece que o ato de ler envolve uma operação intelectual complexa, na medida em que o sujeito interpreta o texto à luz de sua experiência concreta no mundo. Nesse sentido, a leitura cognitiva não se dissocia da compreensão da realidade: o leitor mobiliza esquemas mentais construídos socialmente para atribuir sentido ao texto, estabelecendo relações entre linguagem e contexto.

Do ponto de vista das estratégias cognitivas, a leitura implica procedimentos como antecipação, inferência, verificação de hipóteses e autorregulação da compreensão. As estratégias de leitura indicam que leitores proficientes monitoram constantemente o sentido do que leem, ajustando suas interpretações quando percebem inconsistências ou ambiguidades no texto.

Quando nos deparamos com alguma das eventualidades [...], é imprescindível parar a leitura e prestar atenção ao problema surgido, o que significa dispensar-lhe um processamento e atenção adicional e, na maioria das vezes, realizar determinadas ações (reler o contexto da frase; examinar as premissas em que se baseiam nossas previsões sobre qual deveria ser o final do romance... e muitas outras). Entramos então em um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão (Solé, 2014, p. 97).

Essas estratégias não são inatas, mas aprendidas e desenvolvidas ao longo do processo de escolarização, o que reforça o papel da escola na formação do leitor cognitivo.

Soares (2024) contribui significativamente para essa discussão ao destacar que a leitura envolve múltiplas dimensões, entre elas a cognitiva, a linguística e a social. A autora argumenta que dificuldades de leitura frequentemente atribuídas ao aluno decorrem, na realidade, de um descompasso entre as práticas escolares e os modos de funcionamento cognitivo dos estudantes. Quando a escola privilegia atividades centradas apenas na decodificação ou na reprodução literal de informações, limita o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como a inferência, a análise e a interpretação crítica.

Ainda segundo Soares (2010, p. 96), a leitura deve ser entendida como um processo gradual de ampliação da competência leitora, no qual o leitor passa da compreensão literal para níveis mais complexos de construção de sentido. Essa progressão evidencia que a leitura cognitiva não se esgota nos primeiros anos de escolarização, mas deve ser continuamente trabalhada, especialmente em etapas como o Ensino Médio, nas quais os textos exigem maior capacidade de abstração e raciocínio.

No campo da análise textual, Candido (1985) também oferece contribuições relevantes para a compreensão cognitiva da leitura, ao defender que o texto literário demanda um esforço intelectual constante de correlação entre partes, significados e estruturas. O autor afirma que “ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista” (Candido, 1985, p. 7), ressaltando que a compreensão emerge da multiplicação de leituras e da atenção às tensões internas do texto. Essa concepção reforça a leitura como atividade cognitiva ativa, que exige concentração, memória e capacidade de síntese.

Dessa forma, compreender a leitura como atividade cognitiva permite explicar por que muitos estudantes, embora alfabetizados, apresentam dificuldades em interpretar textos que exigem inferência, reconhecimento de relações lógico-discursivas ou

identificação de pontos de vista. Essas dificuldades não se explicam apenas por lacunas linguísticas, mas pela ausência de práticas pedagógicas que desenvolvam estratégias cognitivas de leitura. Assim, o enfoque cognitivo oferece subsídios fundamentais para a análise dos resultados de avaliações externas, como aquelas que evidenciam fragilidades justamente nas habilidades inferenciais e interpretativas.

Em síntese, a leitura, enquanto atividade cognitiva, constitui um processo dinâmico de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, estratégias mentais e competências linguísticas para compreender o texto. Reconhecer essa complexidade é condição indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem a leitura mecânica e promovam a formação de leitores capazes de interpretar, analisar e refletir criticamente sobre os textos e sobre a realidade que os produz.

### *2.1.2 Leitura como atividade linguístico-textual discursiva*

A abordagem linguístico-textual e discursiva compreende a leitura como um trabalho de construção de sentidos orientado pela materialidade do texto (coesão, escolhas lexicais, organização sintática, progressão temática) e pelas condições de produção (quem fala/escreve, para quem, com que objetivo, em que gênero e situação). Nessa perspectiva, ler não é “retirar” um significado pronto, mas reconstruir a coerência global e local do texto, articulando o que está explicitado linguisticamente com aquilo que precisa ser inferido, recuperado e negociado no processo interpretativo.

O enfoque linguístico-textual discursivo se baseia em estudos de Koch (2009) que sustentam diretamente o núcleo dessa abordagem: a ideia de que o leitor opera um processamento interpretativo online, aproximando-se de intenções e preenchendo lacunas com base em pistas linguísticas e contextuais, desse modo o leitor executa um “cálculo mental” simultâneo durante a compreensão: “realizando passos interpretativos simultâneos” (Koch, 2009, p. 50, apud Carvalho, 2024, p. 196). Dessa forma, isso permite explicitar que a leitura depende de operações que articulam coesão/coerência e inferência: o leitor não apenas acompanha a linearidade das frases, mas ajusta hipóteses interpretativas conforme avança no texto.

Nesse sentido, para fundamentar o papel da inferência contextual e pragmática: “o(s) significados implícitos só podem ser revelados [...] apelando-se conjuntamente ao que é linguisticamente expresso e ao ‘contexto’” (Dascal, 2006, p. 644, apud Carvalho,

2024, p. 197). Nesse mesmo eixo, a leitura é entendida como atividade de preenchimento de lacunas e reconstrução de uma totalidade coerente.

[...] pauta-se no processo de compreensão com o pressuposto de que para compreender textos os leitores reconhecem, acessam a semântica do texto, sentenças e proposições e integram-nas em blocos maiores de conteúdo, construindo uma representação mental do texto, o que envolve o estabelecimento de inferências com a associação de seus conhecimentos prévios para o preenchimento de lacunas existentes no texto. Esses conhecimentos resultam de experiências pessoais e compartilhadas nas interações (Carvalho, 2024, p. 191).

O texto é metaforizado como um iceberg para explicitar essa incompletude constitutiva. A afirmação de Koch (2009), de que o texto não apresenta seu sentido plenamente expresso em sua estrutura superficial, recorrendo à metáfora do iceberg, reforça a concepção de texto como uma entidade incompleta em si mesma, pois o significado se constrói na interação entre autor, texto e leitor. Ao apontar que grande parte do conteúdo permanece implícita, a autora evidencia que a compreensão textual depende da mobilização de diferentes tipos de conhecimento por parte do leitor, tais como os conhecimentos linguísticos, textuais, situacionais e enciclopédicos. Essa perspectiva posiciona a leitura de uma atividade meramente decodificadora para um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor desempenha papel fundamental ao preencher lacunas e estabelecer inferências. Desse modo, o texto passa a ser entendido não como um objeto fechado, mas como uma estrutura aberta, cuja interpretação é condicionada pelo contexto de produção, pelas experiências do leitor e pelas práticas sociais em que a leitura se insere.

[...] um texto não tem o seu sentido expresso na sua estrutura textual (daí a metáfora do texto como um iceberg), os elementos que o constituem são apresentados de forma lacunar, deixando muito conteúdo implícito que deve ser recuperado pelo leitor por meio de seus conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos. Desse modo, o texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área subjacente (Carvalho, 2024, p. 196).

Com base nessa percepção, torna-se mais claro se entender porque coerência e coesão não são “propriedades automáticas”: elas dependem do trabalho interpretativo do leitor ao recuperar referentes, estabelecer relações lógico-discursivas e integrar informações distribuídas no texto. A dimensão discursiva, por sua vez, reforça que a leitura é atravessada por interlocução e por marcas de autoria: o sentido é produzido na relação entre sujeitos em situação. Soares (2024) explicita essa ideia ao afirmar que “Ler um texto [...] é instaurar uma situação discursiva”. A autora destaca ainda que é a relação

entre autora e leitor que constrói o sentido do texto: “É a relação... entre mim, autora, e você, leitor... que construirá o sentido deste texto” (p. 9). Esses trechos não só revelam, mas fundamentam, com precisão, seu argumento de que não há leitura neutra, pois a interpretação depende de posições enunciativas, expectativas de gênero, objetivos comunicativos e condições concretas de circulação.

Do ponto de vista pedagógico, essa concepção desloca a leitura escolar de atividades restritas ao “conteúdo literal” para práticas que desenvolvem a capacidade de observar “como” o texto se organiza e “por que” se organiza assim: quais mecanismos de coesão sustentam os encadeamentos, como a progressão temática é construída, que estratégias discursivas orientam a argumentação, quais vozes são mobilizadas e que efeitos de sentido decorrem das escolhas linguísticas. Em termos de aprendizagem, isso se conecta diretamente que: “ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear” (Marcuschi, 2011, apud Carvalho, 2024, p. 198).

Assim, formar leitores na perspectiva linguístico-textual discursiva implica ensiná-los a operar com o texto como objeto linguístico e social, promovendo práticas que incluam: identificação de relações de sentido entre enunciados, reconstrução de referentes, análise de implícitos, reconhecimento de gêneros e leitura orientada por condições de produção.

### *2.1.3 Leitura como atividade sociocultural*

A leitura, quando concebida na perspectiva sociocultural, deixa de ser entendida como uma competência estritamente individual para ser compreendida como uma prática histórica e socialmente construída, atravessada por condições de acesso, participação, identidades e relações de poder. Nessa abordagem, ler não significa apenas dominar um código, mas integrar-se a formas socialmente situadas de uso da linguagem escrita, em diferentes espaços e instituições. Por isso, torna-se central distinguir a simples aquisição técnica da escrita do envolvimento efetivo com práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, compreende-se a premissa de que a linguagem é algo inerente ao ser humano, o convívio social e suas interações são fatores para a concepção de mundo do indivíduo. Desde os primórdios, mesmo sem saber, por meio de uma escrita primitiva, nossos antepassados nos permitiram de modo inconsciente que hoje lêssemos seu modo de vida, sendo que, inconscientemente, eles também fizeram essas leituras como forma

de ler a própria realidade. O desenvolvimento da linguagem humana atravessou não só a própria existência humana, mas acompanhou o desenvolvimento humano.

Vygotsky (1934) faz uma reflexão para a concepção e quebra do conceito de leitura ao propor um conceito mais amplo, desengessando a ideia de decodificação de signos. Para ele, “a linguagem não depende necessariamente do som. Há por exemplo a linguagem de sinais dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos” (1934, p. 41).

A concepção de leitura defendida por Soares (2024) se alinha diretamente aos pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky (1934), ao compreender a linguagem escrita como prática social e culturalmente mediada. Assim como o autor concebe a linguagem como instrumento de mediação do pensamento, Soares (2024) entende a leitura e a escrita como práticas que se constroem nas interações sociais e nos contextos históricos de uso, o que desloca o ensino da leitura de uma perspectiva estritamente técnica para uma abordagem social, discursiva e formativa.

Soares (2024) ressalta essa diferença ao afirmar que “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’” (p. 39) Na mesma direção, a autora define letramento

[...] como “o estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2024, p. 44).

Assim, a leitura passa a ser vista como participação em práticas sociais concretas, o que implica reconhecer que sujeitos podem ser alfabetizados sem, necessariamente, serem letrados, porque a condição de letramento depende do uso social e das demandas que a sociedade impõe ao sujeito. A própria Soares descreve esse deslocamento histórico ao afirmar que “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2024, p. 20).

Nessa perspectiva, a leitura é inseparável dos contextos socioculturais nos quais circula e dos sentidos que assume nas práticas de vida cotidiana. Belini (2024) reforça

que o domínio da leitura e da escrita excede qualquer visão reducionista centrada na decodificação:

[...] ter o domínio da leitura e da escrita não se resume à decodificação; vai além, é uma atividade que diz respeito à vida psíquica, cultural e social do indivíduo, que se inicia ainda nos primeiros anos de vida, por meio da inserção e interação cultural e social em sociedade letrada (p. 300).

Em consonância com isso, a recuperação da formulação clássica de Kleiman (apud Carvalho, 2024) ao destacar o letramento como prática social vinculada a identidades e assimetrias: “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (Kleiman, 1995, p. 11, apud Carvalho, 2024, p. 300). Tal compreensão é decisiva para pesquisas que analisam resultados de leitura em contextos marcados por desigualdade, porque indica que o desempenho escolar não pode ser explicado apenas pelo “esforço” do estudante, mas também pelas oportunidades concretas de participação em práticas letradas socialmente valorizadas.

Ao situar a leitura como prática social, a abordagem sociocultural Lima (2024 apud Carvalho, 2024, p. 144) o autor também enfatiza que língua e texto devem ser analisados a partir dos usos, e não apenas como código abstrato. Nesse sentido, o autor destaca que:

Nesse contexto, os “usos sociais da escrita” constituem as diversas formas como a escrita é utilizada na vida cotidiana, no desenvolvimento de diferentes funções e mediando a comunicação entre os sujeitos sociais. Esses usos são definidos pela intensidade das relações histórico-políticas e culturais nas quais os sujeitos se envolvem, criando assim, uma intrincada rede de tensões e posicionamentos ideológicos, marcados, sobretudo, pelo caráter dinâmico e móvel das (des)estabilidades da língua em contextos de interação dialógica. Um ponto de interesse e de confluência sobre isso é considerar, portanto, que as práticas comunicativas são pontos em que se revelam diferentes designações dos modos como a leitura e a escrita estão presentes nas práticas sociais e nos contextos de comunicação (Lima, 2024 apud Carvalho, 2024, p. 146).

Essa afirmação reforça que a leitura, na escola, não deve restringir-se a exercícios descontextualizados, mas aproximar-se de gêneros e eventos reais de letramento, nos quais os estudantes compreendam por que se lê, para quem se lê e com quais finalidades sociais. É por isso que, na perspectiva sociocultural, compreender dificuldades de leitura implica observar a circulação de textos na comunidade escolar, a presença (ou ausência)

de materiais de leitura, as práticas familiares e comunitárias de escrita, e as condições institucionais que ampliam ou limitam o acesso à cultura escrita.

A leitura, portanto, não é apenas uma habilidade que o sujeito “possui” individualmente; ela é uma prática que se aprende, se consolida e se transforma no interior de relações sociais concretas, em contextos históricos específicos, e sob demandas culturais e políticas que definem quais usos da escrita serão legitimados e quais permanecerão marginalizados.

#### *2.1.4 Convergências e implicações pedagógicas das três perspectivas de leitura*

A análise das concepções de leitura como atividade cognitiva, linguístico-textual discursiva e sociocultural mostra que essas perspectivas não se excluem, mas se complementam, formando uma visão multifacetada. A abordagem cognitiva foca nos processos internos do leitor, enquanto a textual-discursiva analisa a estrutura do texto e as condições de enunciação. Já a sociocultural destaca a importância do contexto social e histórico em que a leitura ocorre.

Essa integração ajuda o professor a entender que as dificuldades dos estudantes não podem ser atribuídas a um único fator. Por exemplo, um aluno pode ter dificuldades na ativação de esquemas cognitivos para fazer inferências (dimensão cognitiva), além de obstáculos relacionados à complexidade sintática ou à organização temática do texto (dimensão linguístico-textual), ou ainda por não reconhecer a importância social do gênero discursivo na sua realidade (dimensão sociocultural).

Na prática pedagógica, essa união de perspectivas sugere a necessidade de práticas de ensino que vão além da simples decodificação. Kleiman (2008) destaca que o ensino de leitura deve envolver estratégias cognitivas, além de explorar os gêneros discursivos e as práticas sociais de letramento. De modo similar, Soares (2024) e Freire (1989; 2006) defendem que os textos escolares devem estar mais próximos da realidade dos estudantes, pois somente assim poderão desenvolver um leitor crítico e autônomo.

No contexto maranhense, essa visão é ainda mais relevante. A realidade social marcada por desigualdades demanda que a escola atue como mediadora não apenas do acesso ao texto escrito, mas também da construção de sentidos que permitam ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico. Assim, práticas pedagógicas fundamentadas nessas três perspectivas devem buscar:

- Explorar estratégias cognitivas de leitura (antecipação, inferência, síntese), fortalecendo a autonomia intelectual.
- Valorizar os aspectos discursivos e textuais, estimulando a análise crítica da coesão, da coerência e da intencionalidade.
- Promover experiências de leitura socialmente significativas, conectadas às práticas culturais, às realidades comunitárias e às necessidades de cidadania dos estudantes.

Assim, a integração dessas perspectivas fornece uma base teórica robusta para o estudo da leitura no Maranhão. Em vez de apenas analisar resultados em provas externas, concentra-se em entender de que forma as diversas dimensões da leitura podem guiar políticas e práticas pedagógicas que visem diminuir desigualdades e promover a participação crítica dos jovens na sociedade letrada.

### *2.1.5 Contribuições teóricas para a compreensão da leitura: conceitos e abordagens*

O debate sobre a leitura no cenário educacional do Brasil é formado por várias correntes teóricas e contribuições que interagem, evidenciando diferentes abordagens do fenômeno. Autores considerados centrais ajudam a criar uma base sólida para estudos acadêmicos e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Freire (1989) figura como um dos principais referenciais ao compreender a leitura como prática libertadora e vinculada à realidade social. Em *A importância do ato de ler* (1989), ele defende que ler não se restringe à decodificação de palavras, mas envolve a leitura do mundo. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 11). Assim, a leitura torna-se instrumento de consciência crítica e de transformação social, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas.

Em conformidade, Kleiman, em *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola* (1995) e *os significados do letramento* (2008), amplia essa discussão ao destacar que a leitura deve ser entendida como prática social, situada em contextos específicos. Para Kleiman, os processos de ensino e aprendizagem não podem ignorar que os sujeitos constroem significados a partir de interações sociais e culturais, e que a escola deve aproximar-se dessas práticas para formar leitores competentes em diferentes esferas discursivas.

Magda Soares contribui com uma abordagem fundamental ao diferenciar alfabetização e letramento. Em *Letramento: um tema em três gêneros* (2003) e em *Alfabetização e letramento* (2024), a autora ressalta que ensinar a ler envolve não apenas a aquisição do sistema de escrita, mas também a inserção em práticas de uso social da leitura e da escrita. Assim, o letramento representa um passo essencial para a cidadania plena, visto que relaciona leitura às múltiplas dimensões da vida cotidiana.

Ingedore Koch, em obras como *A coesão textual* (2004) dá uma contribuição decisiva ao analisar os mecanismos linguísticos e discursivos que sustentam a coerência textual. Sua abordagem possibilita compreender como a leitura depende de processos inferenciais que vão além da simples decodificação, exigindo do leitor a mobilização de conhecimentos prévios e de estratégias de interpretação. A dimensão textual-discursiva, assim, revela-se fundamental para o ensino da leitura crítica.

Por fim, outros estudiosos como Isabel Solé (2014), que discute estratégias de leitura, e autores ligados ao campo da linguística aplicada, complementam esse quadro, contribuindo para um olhar interdisciplinar sobre a temática.

Assim, o diálogo entre esses autores contribui para a formação de um referencial sólido na análise da leitura, incluindo as dimensões cognitivas, discursivas e socioculturais. Além disso, oferece suporte às discussões sobre os descritores de leitura no SEAMA, ajudando a entender os desafios dos estudantes maranhenses e, sugerindo estratégias para superar essas dificuldades.

## **2.2 Leitura: dimensões e implicações educacionais**

Em se tratando das dimensões e implicações educacionais, é imprescindível compreender a leitura em suas dimensões social e formativa. É válido ressaltar que a leitura não se reduz a uma habilidade técnica de decodificação, mas constitui um processo complexo de construção de sentidos, historicamente situado e socialmente mediado. Paulo Freire (1989, p. 13) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ressaltando que o ato de ler envolve a capacidade de interpretar criticamente a realidade e de estabelecer relações entre texto, contexto e experiência social. Essa concepção desloca a leitura de uma prática meramente escolar para um exercício de compreensão do mundo.

Kleiman (2016) discute os modelos de letramento, defendendo que a leitura deve ser compreendida como prática social, vinculada aos usos concretos da linguagem nos

diferentes contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Para a autora, as dificuldades de leitura não podem ser explicadas apenas por aspectos linguísticos, mas também pelas oportunidades — ou pela ausência delas — de participação dos estudantes em práticas sociais significativas de leitura. Soares (2024) postula que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, configurando um percurso contínuo de apropriação da escrita em seus múltiplos usos sociais, desde os primeiros anos de escolarização até as etapas mais avançadas da formação.

No campo da avaliação, Carvalho (2018) oferece contribuições relevantes ao associar a leitura à avaliação diagnóstica. Os autores destacam que os descritores de leitura, quando bem construídos e interpretados criticamente, permitem identificar de forma sistemática quais habilidades os estudantes já desenvolveram e quais ainda demandam intervenções pedagógicas. Essa abordagem desloca a avaliação de um caráter meramente classificatório para uma função pedagógica, voltada ao aprimoramento das aprendizagens e ao planejamento de ações de ensino mais adequadas às necessidades dos alunos.

Resultados de avaliações educacionais oficiais são fundamentais para se compreender o papel da leitura no contexto educacional do Maranhão. A baixa proficiência evidenciada em avaliações externas não deve ser interpretada como incapacidade dos estudantes, mas como indicativo da necessidade de mediação pedagógica que considerem a leitura como prática cognitiva, textual e sociocultural. A análise dos resultados dos descritores de leitura da avaliação aplicada pelo Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão (SEAMA), especialmente nas escolas públicas do município de Barra do Corda, possibilita identificar com maior precisão as potencialidades e fragilidades do processo de ensino, o que pode contribuir tanto para o avanço do conhecimento científico quanto para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A relevância da leitura manifesta-se, portanto, de maneira dupla. Por um lado, ela é condição indispensável para a aprendizagem escolar, uma vez que todas as áreas do conhecimento requerem competências de compreensão e interpretação textual. Por outro lado, a leitura constitui uma ferramenta de emancipação social, pois possibilita ao sujeito interpretar criticamente o mundo e participar de forma ativa e consciente da vida social. Sem avanços efetivos no campo da leitura, políticas de equidade e inclusão tendem a perder eficácia, visto que a exclusão leitora compromete o exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, Ferrarezi Jr. (2010) problematiza o fato de que a escola, muitas vezes, se concentra mais em avaliar o desempenho em leitura do que em formar leitores

efetivos. Para o autor, práticas pedagógicas que reduzem a leitura a exercícios mecânicos tendem a esvaziar seu sentido social, afastando os estudantes da construção de significados e da experiência leitora propriamente dita. Essa crítica reforça a necessidade de repensar tanto as práticas de ensino quanto os modos de avaliar a leitura na escola.

De acordo com Soares (2003), a leitura deve ser compreendida em sua dimensão multifacetada, que abrange desde a alfabetização inicial até o letramento crítico. Assim, ao analisar os descritores de leitura, torna-se possível verificar se as avaliações contemplam habilidades que ultrapassam o domínio técnico da língua, incorporando práticas de compreensão textual mais profundas e socialmente significativas. Nesse mesmo sentido, Kleiman (1995) destaca que a leitura mobiliza conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e situacionais, de modo que dificuldades em determinados descritores podem sinalizar fragilidades tanto no ensino da língua quanto na inserção dos estudantes em práticas sociais mais amplas de leitura.

Carvalho (2018) observa ainda que avaliações em larga escala, embora apresentem limitações para captar especificidades locais, oferecem parâmetros importantes para o diagnóstico educacional. A comparação entre resultados nacionais e estaduais permite identificar se as dificuldades de leitura observadas no Maranhão refletem problemas estruturais da educação brasileira ou desafios próprios do contexto regional. Contudo, como alerta Freire (1996), políticas educacionais descontextualizadas tendem a se tornar normativas e pouco eficazes, ao desconsiderarem a realidade concreta das escolas e dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, retoma-se a contribuição de Kleiman (2008), que enfatiza a necessidade de ampliar as oportunidades de letramento, criando situações reais de uso da leitura e da escrita no ambiente escolar. Concomitantemente, Soares (2024) reafirma que alfabetização e letramento constituem pilares de toda a trajetória escolar. Assim, é válido se conhecer mais sobre leitura, o que inclui seus conceitos e perspectivas teóricas.

### **2.3. A BNCC e as avaliações em larga escala**

A Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, na forma que conhecemos hoje, foi instituída, no governo do presidente da época Fernando Henrique Cardoso, regula e norteia a educação brasileira com base nos princípios da constituição brasileira, mas trinta e cinco anos antes, o presidente João Goulart a publicou pela primeira vez em 1961, antes disso, a LDB só tinha sido prevista na constituição de 1934.

Com base nisso, ainda em 1961, os estados adquiriram o direito de autonomia para se responsabilizarem pela educação, conseqüentemente, houve a descentralização do MEC.

A educação brasileira, nas últimas décadas, tem passado por um processo de normatização e avaliação cada vez mais estruturado, com o objetivo de garantir padrões mínimos de qualidade e equidade no ensino. Nesse cenário, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento orientador que define as diretrizes do ensino no país. A BNCC é aplicada e foi moldada conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996). Dessa forma,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014, p. 7).

A BNCC é dividida de acordo com as etapas de ensino que os estudantes desenvolvem ao longo da sua formação na educação básica: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo essa última, o foco desta pesquisa.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais da Educação Básica**, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018a, p. 25).

O ensino médio é a fase final dos estudantes na educação básica, nessa etapa ocorre a consolidação dos conhecimentos adquiridos na fase anterior, ensino fundamental. No Brasil, o acesso à educação básica é ofertado de modo gratuito, devendo ao poder público ofertar educação de qualidade com equidade de acesso, pois por meio dessa última fase os estudantes devem estar aptos para as demandas sociais aplicando os conhecimentos obtidos.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (Brasil, 2018a, p. 461).

Atender ao público jovem, de acordo com as atuais demandas sociais do século XXI. De modo distinto do ensino infantil, por questões de contextos e devido a pluralidades sociais, nessa fase não se estipula uma faixa etária específica para cada série.

[...] a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo **múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes** (Brasil, 2018a, p. 463).

No ensino médio, a BNCC se articula à etapa anterior, sendo uma continuidade das competências gerais. O norteador dessa fase é guiado por competências específicas de itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciência da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Tal prerrogativa é regida por leis da educação que tendem, como deixa esclarecido a própria BNCC, não fragmentar os conhecimentos ou disciplinas, mas propor uma educação integradora (Brasil, 2018a).

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino [...] (Brasil, 2018a, p. 32).

No campo da linguagem, sua relevância se acentua, pois a leitura, a escrita e a oralidade constituem competências essenciais não apenas para o domínio das demais áreas do conhecimento, mas também para o exercício pleno da cidadania. Assim, a BNCC não se restringe a um documento normativo, mas estabelece diretrizes que orientam e norteiam o currículo, a prática pedagógica, a formação docente e, sobretudo, os parâmetros de avaliação da aprendizagem.

Em coerência com esses princípios, as avaliações oficiais em larga escala — como o SAEB/Prova Brasil, SEAMA (Maranhão), ENEM, ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e PISA — assumem papel estratégico no monitoramento da qualidade da educação, medindo indicadores de proficiência que dialogam diretamente com as competências previstas na BNCC. No caso da Língua Portuguesa, tais avaliações não se limitam à decodificação de palavras ou à mera identificação de informações explícitas, mas exigem do estudante a capacidade de interpretar, inferir, relacionar, argumentar e

refletir criticamente sobre textos de diferentes gêneros e contextos, o que demonstra consonância entre as diretrizes curriculares e as habilidades avaliadas.

A importância dessas avaliações reside no fato de que elas possibilitam diagnosticar fragilidades e potencialidades do sistema educacional, produzindo dados que subsidiam políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. No estado do Maranhão, por exemplo, o SEAMA surge como instrumento regional que permite compreender como as escolas têm desenvolvido as competências leitoras previstas na BNCC e como os estudantes se posicionam frente aos descritores de leitura. Desse modo, discutir a leitura no âmbito das políticas curriculares e das avaliações externas torna-se imprescindível para compreender os desafios educacionais e propor intervenções fundamentadas.

#### **2.4. A leitura no contexto das avaliações em larga escala**

A leitura, como competência essencial para o desenvolvimento educacional, ocupa papel de destaque nos sistemas de avaliação externa que orientam as políticas públicas no Brasil. Ferramentas como o SAEB, o IDEB e o SEAMA possibilitam avaliar, de maneira padronizada, o desempenho dos estudantes em leitura e outros aspectos da Língua Portuguesa, tornando-se essenciais para entender o cenário educacional maranhense.

No âmbito nacional, o SAEB se destaca como um dos mecanismos mais abrangentes de avaliação, ao medir a proficiência dos estudantes em leitura e interpretação textual com base em descritores previamente definidos. Esses descritores visam avaliar não apenas a decodificação, mas também a capacidade de fazer inferências, compreender estruturas textuais e mobilizar conhecimentos socioculturais. Como afirma Koch (2004), compreender um texto exige operações inferenciais e interacionais que ultrapassam a linearidade das palavras. Dessa forma, os resultados do SAEB evidenciam lacunas na formação leitora, especialmente diante da dificuldade dos alunos em tarefas que demandam níveis mais elevados de compreensão.

O IDEB, por sua vez, combina os resultados do SAEB com o fluxo escolar, oferecendo uma visão integrada da qualidade da educação. Ao analisar os índices de leitura, percebe-se que, apesar de avanços pontuais, o Brasil ainda apresenta dificuldades estruturais. Particularmente no Maranhão, os números do IDEB têm mostrado desempenhos abaixo da média nacional, indicando desigualdades educacionais que

precisam ser enfrentadas sistematicamente. Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas que enfoquem a leitura como eixo central do processo formativo, alinhando-se à perspectiva de Magda Soares (2003; 2024), que destaca o letramento como elemento fundamental para a inserção social.

No nível estadual, o SEAMA surge como uma ferramenta estratégica para compreender de modo mais localizado as fragilidades e potencialidades na aprendizagem de leitura. Ao adotar descritores semelhantes aos do SAEB, porém ajustados às particularidades da rede maranhense, o sistema possibilita identificar os pontos críticos enfrentados pelos estudantes na região. Essa abordagem se torna vital, pois demonstra que os resultados baixos não podem ser atribuídos apenas ao desempenho individual, mas também a fatores estruturais, contextuais e pedagógicos, como destaca Carvalho (2018) na reflexão sobre as limitações das avaliações em larga escala.

Embora sistemas avaliativos como o SEAMA sejam fundamentais para o diagnóstico das aprendizagens, Ferrarezi Jr. (2010) adverte que a centralidade excessiva na avaliação pode conduzir a práticas pedagógicas voltadas apenas para o desempenho em testes, e não para a formação de leitores autônomos. Para o autor, quando a leitura é ensinada apenas como resposta correta a itens avaliativos, corre-se o risco de esvaziar seu caráter formativo e social.

Dessa forma, a análise dos resultados do SAEB, o IDEB e do SEAMA mostra que a leitura é um campo complexo, influenciado por fatores cognitivos, linguísticos, discursivos e socioculturais. Por um lado, os dados quantitativos indicam tendências e possibilitam comparações; por outro, precisam ser articulados a uma compreensão teórica sólida, dialogando com autores como Freire (1989), Kleiman (2008) e Solé (2014), no sentido de entender a leitura como prática social e competência fundamental para a cidadania.

A importância de analisar os descritores de leitura no SEAMA reside na possibilidade de compreender não apenas o desempenho dos estudantes, mas também os desafios da educação maranhense, especialmente na implementação de políticas de letramento que considerem a escola como espaço de democratização do acesso ao saber escrito.

#### *2.4.1. Descritores de Língua Portuguesa e Avaliação da Leitura*

Os descritores são, em termos conceituais, ditos de modo simplório, habilidades que estudantes da educação básica devem adquirir ao longo de sua formação.

As atuais Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática estão subdivididas em tópicos ou temas e estes, em descritores. Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram (INEP, 2020, s.p.).

Nesta seção serão apresentados a atual matriz de descritores de língua portuguesa e os demais descritores. Por questões de delimitação de pesquisa e por oferecer um suporte de ancoragem em outras pesquisas, essa aborda de modo específico, os descritores sobre leitura, tendo em vista que a proposta inicial traz uma abordagem de pesquisas recentes de cunho social e nacional para a compreensão da leitura desde um contexto mais amplo – como os da Retratos da leitura no Brasil – a um mais específico – resultados SEAMA.

A finalidade de apresentação dos descritores tende a uma compreensão lógica sobre os fatores analisados, os resultados de avaliações oficiais. Dessa forma, os descritores são apresentados como forma de mensurar o grau de aprendizagem de estudantes, além do alinhamento e do diálogo com pesquisas realizadas que possuem como foco a leitura.

Como meio para obtenção de resultados sobre o andamento da educação maranhense, os descritores assumem um pilar fundamental para sondagem de resultados concretos. Nesse sentido, os descritores servem de “âncora” para tal parâmetro, revelando-se, assim, a forma como esses estudantes aprendem e lidam com questões de avaliações externas, além de compreensão do contexto social em que estão inseridos, tendo em vista que a leitura é uma prática social realizada fora das paredes das escolas.

A menção a Carvalho (2018) de modo contundente deve-se ao fato de que na busca por pesquisas ou artigos científicos para compreensão acerca do conceito de descritores, os demais pesquisadores recorreram a suas pesquisas mencionando-o, dessa forma ele será referenciado pelo seu trabalho como teórico devido à escassez de fontes que trazem a relação de temáticas como leitura atreladas aos descritores de língua portuguesa, bem como os documentos oficiais que trazem conceitos ou menção sobre a finalidade dos descritores de língua materna. Além disso, ele afirma que para a compreensão dos descritores em sua obra recorreu a autores da linguística de texto “[...]”

explicando e comparando os descritores de habilidades. Recorrerei a alguns autores da linguística textual para compreender a matriz de referência como o conjunto de habilidades [...]” (Carvalho, 2018, p. 71).

#### 2.4.2. Definição e importância dos descritores de Língua Portuguesa

Os descritores de língua portuguesa estão dispostos em uma matriz, essa matriz é dividida em grupos, a seguir serão elencados os descritores de língua portuguesa concernentes ao ensino médio de acordo com a matriz SAEB/INEP, essa etapa foi selecionada por ser alvo das análises contempladas nas avaliações realizadas por estudantes nessa fase de ensino, de modo específico, alunos da terceira série do ensino médio.

**Quadro 1** – Distribuição dos descritores de Língua Portuguesa, na 3ª série do ensino médio, de acordo com os tópicos da matriz de referência

Tópicos	Descritores
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

**Fonte:** Reproduzido pelo pesquisador conforme a divisão do quadro de descritores da matriz SAEB

Carvalho (2018) reforça que para eficácia dos resultados a serem obtidos sobre as habilidades a serem trabalhadas pelo professor, é necessário que ele domine as habilidades e competências leitoras:

Para cumprir bem a função – no que toca ao ensino da leitura -, além de ter de dominar tais habilidades e possuir sólida competência leitora, será imprescindível o(a) professor(a) **compreender** a essência de cada uma das habilidades necessárias à produção dos sentidos na leitura em língua materna. Tais habilidades encontram-se descritas nas “matrizes de referência” e são consideradas básicas, ou seja, sem dominá-las, dificilmente o aluno poderá compreender os textos de modo eficaz (p.72).

Além disso, ele destaca que o professor deve ter esse material em mãos para que acompanhe seus alunos em cada etapa de desenvolvimento, pois os saberes contidos ali

devem ser dominados ao término de cada fase de ensino “Ao apoiar-se numa matriz de referência de habilidades, o professor terá em mãos um conjunto de saberes que seu aluno, em cada nível de ensino, terá de dominar, ao final de determinado ciclo de estudos” (2018, p. 72). A respeito do que segue a prova SEAMA (2024), a matriz de referência, alocada no site de monitoramento do Caeddigital segue igualmente a registrada pela matriz SAEB (2022), não havendo ressalva sobre a nomenclatura dos descritores. A matriz de referência é termo

[...] utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. Essas matrizes reúnem o conjunto de habilidades a serem medidas em cada ano e série avaliados no Saeb e estão disponíveis no portal do Inep. (INEP, 2020, s.p.)

A figura a seguir é um registro de captura de tela feita na plataforma de avaliação e monitoramento da educação do Maranhão. Nela os descritores, embora não estejam agrupados conforme a matriz SAEB (2022), seguem a mesma ordem elencada na matriz referência da plataforma Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). O documento a seguir é originado de testes realizados no SEAMA, ele apresenta as habilidades avaliadas, mas não contempla todo o currículo escolar.

**Figura 1:** Matriz de referência: Língua portuguesa: 3º série do ensino médio

MARANHÃO . Avaliação Somativa 2024

**MATRIZ DE REFERÊNCIA**  
**LÍNGUA PORTUGUESA | 3º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

DESCRIPTOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE
D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.
D06	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D07	Identificar a tese de um texto.
D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

**Fonte:** [https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ma/matrizes/2024/MA\\_LP\\_SOMATIVA.pdf](https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ma/matrizes/2024/MA_LP_SOMATIVA.pdf)

Carvalho (2018, p. 73) destaca que há distinção sobre a classificação dos descritores, pois “alguns estão voltados mais para o material textual, outros para estratégias e procedimentos de leitura, outros para aspectos da coerência e há ainda agrupamento relativo à inserção do texto nas diversas situações sociocomunicativas e interacionais”.

Os eixos apresentados pela matriz SAEB (2022) são:

- I. procedimentos de leitura;
- II. implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;
- III. relação entre textos;

- IV. coerência e coesão no processamento do texto;
- V. relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
- VI. variação linguística.

A seguir, as figuras representam os descritores que são utilizados como parâmetros avaliados pelo SEAMA. Há o registro de todos os descritores de língua portuguesa, pois todos foram contemplados na avaliação, mas nessa pesquisa são analisados os descritores do primeiro eixo, intitulado de procedimentos de leitura.

**Quadro 2:** Matriz de referência de língua portuguesa do SAEB: tópicos e seus descritores – 3ª série do ensino médio

<b>Descritores de língua portuguesa</b>	
<b>I – Procedimentos de leitura</b>	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto de leitura</b>	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>III – Relação entre textos</b>	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-los.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
D10	Identificar o conflito gerador de um texto.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
<b>V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>VI. Variação linguística</b>	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

**Fonte:** [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/o\\_que\\_cai\\_nas\\_provas/Matriz\\_de\\_Referencia\\_de\\_Lingua\\_Portuguesa.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf)

Percebe-se, de acordo com o agrupamento, que os descritores de língua portuguesa referentes à leitura são imprescindíveis para obtenção de resultados dos demais descritores, pois em qualquer um dos eixos apresentados anteriormente exige do sujeito em processo de aprendizagem operações e processamentos que envolvem a leitura.

#### *2.4.3. Análise das abordagens de avaliação da leitura a partir da premissa dos descritores de língua portuguesa, com base em autores como Carvalho (2018)*

Carvalho (2018, p. 78) faz uma abordagem específica a respeito de cada descritor, tal descrição evidencia a particularidade e relevância de cada descritor, bem como a importância de trabalhá-los em conjunto para obtenção de resultados positivos. O D1 – localizar informações explícitas o autor aponta para a ausência de dificuldades dos estudantes, pois ele define como algo básico de se fazer por já se encontrar a informação na materialidade do texto.

Habilidade básica na construção da competência leitora. O trabalho do leitor consiste na localização de informações explícitas na superfície textual, ou seja, não se exige muito esforço além de "copiar" uma informação dada no texto ou de "apontá-la com o dedo". Em geral, os alunos costumam ter bom desempenho em itens dessa categoria, pelas razões que apresentei na seção em que discuti o papel dos livros didáticos. Como a maioria das atividades de "compreensão" são exercícios de cópia (inclusive de outras disciplinas do currículo escolar), os alunos se acostumaram a voltar ao texto e "copiar" uma informação textual, tal como ela é ali apresentada (Carvalho, 2018, p. 78).

Pode-se, ainda, atrelar esse descritor à atividade cognitiva de leitura, tendo em vista que os processamentos mentais realizados aqui são tidos como básicos, pois o leitor irá apenas identificar o que já “foi dito”. Não necessitando, assim, de atividades ou operações complexas.

As perspectivas cognitivas e atividade linguístico-textual enunciativo-discursiva recaem no *D3, inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, de modo que há uma mobilização mental, o que exigirá um pouco mais de esforço por parte do leitor. Além disso, sobre a segunda forma de leitura, necessitará por parte do leitor, que ele apele há meios como por exemplo, dicionário, já que essa segunda forma envolve aspectos semânticos e analisar pistas textuais de âmbito semântico. Nesse caso, deverá levar em consideração as intenções do autor do texto e os efeitos de sentido por ele provocados. Carvalho (2018, p. 79) afirma que:

Vocabulário e léxico são tratados por meio dessa habilidade. Ela consiste na capacidade de "descobrir" o sentido contextual de uma palavra ou expressão, seja ela nova ou desconhecida do leitor, ou mesmo já conhecida, mas empregada em sentido diferente do usual, por exemplo. Não se trata de adivinhação ou de recuperação mnemônica, e sim de estabelecer certas relações entre as palavras/termo/expressão e o(s) sentido(s) que tal elemento alcança no co(n)texto (Adam, 2011) em que se insere.

No *D4, inferir uma informação implícita em um texto*, Dell’Isola (2001) aponta os aspectos inferenciais para a construção de sentido, o estabelecimento de conhecimento prévio é necessário para identificação de relações lógicas. Nesse sentido, as atividades apontadas no descritor anterior se fazem presentes para efetivação do D4. Deve-se levar em consideração as vozes do texto, as intenções do autor e estratégias comunicativas que estão presentes no texto. Esse descritor ou habilidade não é limitado somente a processamento cognitivo. Carvalho (2018, p. 79) diz que:

A exigência aqui é o leitor relacionar as informações do texto - normalmente presentes em sua superfície - com outros conhecimentos e informações que possua e, a partir da relação que ele conseguir estabelecer entre essas informações (textuais e conhecimento de mundo), construir uma conclusão. Tal conclusão não se encontra explícita no texto, mas é "permitida" por ele, e dada pelas "pistas" textuais. Alunos com nível de desempenho de baixo a intermediário na leitura normalmente apresentam dificuldades com itens baseados nesse descritor. O leitor terá de ser capaz de operar com os implícitos (pressupostos e subentendidos), com os não ditos, além de estabelecer alguns tipos de relações entre as informações, razão pela qual se costuma dizer que se trata de uma habilidade mais complexa.

O *D6, identificar o tema de um texto*, e envolve as três formas de leitura: processamento cognitivo para generalizar informações, interpretação textual-discursiva com a objetivo de atender a progressão temática, marcas de coesão e estrutura do gênero textual a ser trabalhado e ativação sociocultural, pois o tema é construído na relação entre o texto e as representações sociais do leitor. A identificação temática exige tanto compreensão literal quanto a capacidade de relacionar o texto a conhecimentos culturais e sociais compartilhados. Nesse sentido, Carvalho (2018, p. 78) aponta para essa habilidade como uma mais “complexa”, por exigir do aluno trabalhar com a “totalidade do texto”. Conforme Carvalho (2018),

Temos aqui uma habilidade mais complexa, que requer do aluno operar com a totalidade do texto. Ser capaz de identificar o tema ou o sentido global de um texto é o mesmo que determinar o assunto de que trata o texto lido. Isso exige do leitor algumas capacidades subjacentes, como o poder de síntese. Nesse caso, o aluno já opera com algum grau de inferência, pois, para ser avaliado, terá de ler, compreender e sintetizar a essência do texto, apontando o tema de que ele trata ou resumindo seu conteúdo. Os manuais de elaboração de itens

dão como exemplo de avaliação dessa habilidade solicitar do aluno um novo título para o texto, por exemplo.

Por último, do grupo de competências leitoras, o *D14, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*. Novamente os três aspectos sobre leitura são envolvidos em um mesmo descritor, requerendo do leitor no âmbito cognitivo, analisar e comparar informações de modo lógico, do ponto linguístico-discursivo, apontar para a subjetividade presente no texto, identificar a modalização e a argumentação e as escolhas lexicais e, por último, o aspecto sociocultural, que abrangem os contextos socioculturais, valores, ideologias e a visão de mundo tanto do leitor quanto do autor do texto.

Uma das condições de leitura eficaz é ser capaz de localizar a referência a fatos, distinguindo-a das opiniões a eles relacionadas num texto qualquer. O que se espera é que o aluno seja capaz de fazer tal distinção, identificando uma opinião sobre um fato apresentado. Obviamente essa habilidade pode ser considerada mais complexa porque opera com condições específicas, como uma capacidade anterior: a da compreensão global do texto. Não sem razão esse tem sido um dos itens com maior índice de erro entre os alunos avaliados tanto nos testes elaborados por professores em sala de aula quanto pelas avaliações em larga escala (Carvalho, 2018, p. 80).

Com esses apontamentos, embora de um ponto de vista unilateral, vale-se enfatizar que Carvalho (2018) sempre é referenciado na busca quando discute-se sobre avaliação e os descritores de língua portuguesa, a própria matriz do SAEB não traz um conceito juntamente com a listagem dos descritores. Além disso, a busca para a compreensão de abrangência e de levantamentos sobre conceitos de leitura, avaliação e os descritores para uma eficácia de resultados sobre leitura abrem margem tendo em vista que a subjetividade humana sempre interferirá deixando lacunas para serem pesquisadas e analisadas.

#### 2.4.4. O SEAMA como Sistema de Avaliação da educação do estado do Maranhão

O SEAMA foi criado nos anos de 2017 e 2018 pela SEDUC/MA como forma de mensurar a educação do estado do Maranhão com simulados testando o desempenho dos estudantes por meio das disciplinas de língua portuguesa e matemática. A efetivação do SEAMA como Sistema de Avaliação da educação do estado do Maranhão ocorreu no ano de 2019. De início, as etapas avaliadas eram, 5ª e 9º ano do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, como forma de obter resultado sobre a educação do Maranhão, a

esferas municipais foram incluídas, contemplando mais de 200 mil estudantes com testes padronizados.

Após a pandemia, no ano de 2021, novamente as escolas passaram pelo processo de avaliação, dessa vez houve participação da rede privada de ensino, acrescentando os alunos do 2º ano do ensino fundamental na sondagem. Vale ressaltar, que na avaliação somativa, foram avaliados estudantes da rede municipal e estadual, com estudantes do 2ª, 5ª e 9º anos do fundamental e a 3ª do médio. A rede privada participou apenas da diagnóstica, com isso, foram avaliados 223 mil estudantes maranhenses, as redes municipal e estadual participaram tanto da somativa quanto da diagnóstica. Há uma distinção entre avaliação diagnóstica e somativa, a diagnóstica é realizada no início do ano, já a somativa, é realizada ao fim do ano.

No ano seguinte, 2022, houve o aumento do número de estudantes avaliados, somando com alunos da 3ª série do ensino fundamental, as duas etapas de ensino avaliaram 242 mil estudantes. Da forma como havia sido realizado no ano anterior, houve alterações somente na diagnóstica, a somativa permaneceu com os critérios estabelecidos de público-alvo, ao final do ano houve 277 mil alunos avaliados com testes de língua portuguesa e matemática.

Em 2023, o sistema avaliativo aplicou duas modalidades de prova — diagnóstica e somativa — destinadas às mesmas etapas de escolaridade e aos mesmos componentes curriculares. As avaliações contemplaram os estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, abrangendo as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tanto na rede estadual quanto nas redes municipais. A avaliação diagnóstica contou com a participação de aproximadamente 264 mil estudantes, enquanto a avaliação somativa registrou cerca de 293 mil alunos efetivamente presentes nos testes, evidenciando a amplitude e a abrangência do processo avaliativo no estado.

Ao refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, é indispensável levar em conta o currículo estabelecido para cada componente curricular e para cada etapa da escolarização, uma vez que é nele que estão definidos os objetivos educacionais a serem atingidos. A Matriz de Referência, por sua vez, é construída a partir desse currículo, selecionando um conjunto específico de habilidades que possibilitam avaliar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em contextos avaliativos, sejam eles internos ou externos. Portanto, a matriz de referência constitui apenas um recorte do currículo e não deve ser compreendida como um substituto dele, mas como algo orientativo.

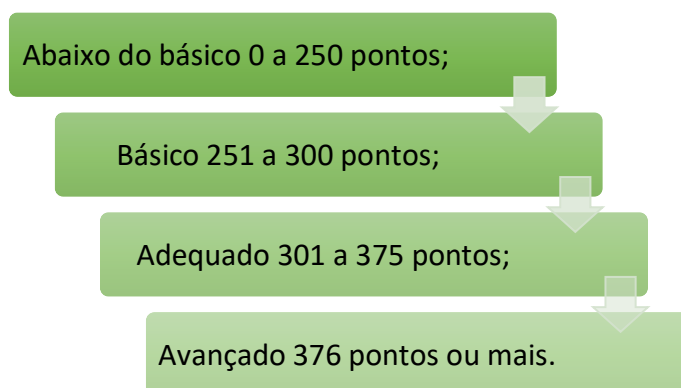
Assim, são elaborados padrões de desempenho, que seguem uma escala:

**Figura 2:** Nomenclatura de padrão de nota

**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base na Revista da Escola 2025

O estudante que está categorizado como **abaixo do básico** é definido como um estudante carente, é aquele que precisa desenvolver habilidades consideradas mínimas para a etapa de ensino em que se encontra e necessita de intervenção pedagógica. O estudante da categoria nível **básico** é aquele que não demonstra desenvolvimento adequado para as habilidades consideradas essenciais, o que exige um reforço nas atividades de aprendizagem. O estudante que já está um pouco acima das categorias anteriores encontra-se na categoria **adequado**, ele já se encontra dentro do previsto, de acordo com a etapa de ensino em que está, mas não dispensam ações para o aprofundamento das aprendizagens. O **avançado** é aquele estudante considerado acima do esperado para sua etapa de ensino, diferentemente dos demais, ele necessita de reforço, mas para manter-se no nível e continuar a avançar.

Para a compreensão de como funciona a escala, que é dividida em 4 etapas, há uma gradação crescente que corresponde a um padrão exigido conforme pontuação que varia de 0 a 500 pontos, fragmentada da seguinte forma:

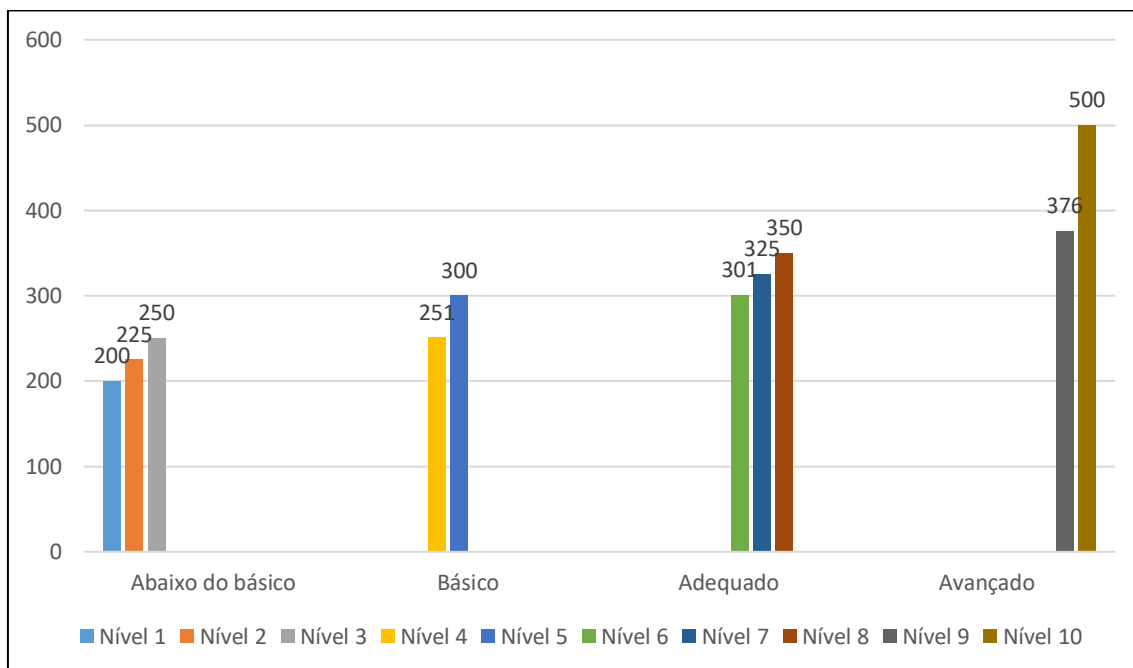
**Figura 3:** Escala de pontuação

**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base na Revista da Escola 2025

A escala possui intervalo de diferença de 25 pontos conforme a ordem estabelecida, para cada 25 pontos há uma outra classificação de notas estabelecidas por

níveis, essa diferença de nível é estabelecida dentro da própria categoria de pontos. Os níveis são divididos de 1 a 10.

**Gráfico 1:** nível de desempenho por escala de proficiência



**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base na Revista da Escola 2025

A saber, proficiência é a forma como é chamada o nível que o estudante se encontra dentro da escala, o SEAMA estabelece como proficiência a constituição de saberes que são estimados para o estudante em determinada etapa de ensino, e de acordo com o desempenho é dada a sua proficiência conforme o com resultado que ele obtém. Essas unidades de medida, bem como o nível de proficiência servem para monitorar a qualidade do ensino. Dessa forma, dois fatores são levados em consideração: as competências e habilidades. A primeira seria um somatório de habilidades com finalidades em comum, e as habilidades seriam uma associação de saberes mobilizados para fazer algo. Ainda referente a proficiência, quanto mais um estudante é proficiente, maiores são suas chances de acerto no item, o SEAMA adota essa premissa como a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

A TRI é metodologia utilizada para gerar a proficiência, o processo envolve tecnologia com utilização de softwares, considera fatores como resultados de outros pré-testes e estatística, que serve para estabelecer “valor/peso” para os itens e a proficiência de cada estudante. A figura a seguir representa imagetivamente como TRI estabelece a proficiência para os estudantes avaliados em avaliações de grande escala.

A finalidade de propostas de obtenção de por meio da Escala de Proficiência servem de base para diagnósticos do desempenho escolar, pois norteiam o trabalho docente, por meio de um parâmetro que mensura o desempenho estudantil. Os intervalos representam um avanço ou algo que precisa ser alcançado para melhoria do trabalho docente e para o estudante um progresso a ser adquirido em uma determinada escala de tempo.

## **2.5 Políticas educacionais e as avaliações em larga escala**

A inclusão de uma seção dedicada às políticas educacionais e às avaliações em larga escala/oficiais justifica-se pela própria natureza do objeto investigado e pelos pressupostos teórico-metodológicos, que orientam esta pesquisa. O SEAMA, enquanto sistema de avaliação externa, não pode ser compreendido apenas como um instrumento técnico de mensuração do desempenho dos estudantes, mas como uma política pública educacional que se insere em um conjunto mais amplo de normativas, diretrizes e decisões institucionais que regulam o ensino no Brasil e no Maranhão. Desse modo, analisar os resultados de leitura e os descritores avaliados exige, necessariamente, compreender o contexto político-educacional que os produz, os legitima e lhes atribui sentido.

As avaliações em larga escala constituem mecanismos de regulação do sistema educacional, uma vez que orientam currículos, influenciam práticas pedagógicas, direcionam ações de formação docente e impactam a formulação de políticas públicas e de estratégias de financiamento. Nesse cenário, documentos como a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional de Educação e os sistemas nacionais e estaduais de avaliação não apenas definem o que deve ser ensinado, mas também delimitam quais competências e habilidades são consideradas relevantes, entre elas as relacionadas à leitura. Assim, os descritores de Língua Portuguesa avaliados pelo SEAMA materializam determinadas concepções de leitura e de aprendizagem, que precisam ser explicitadas e analisadas para que os resultados obtidos não sejam interpretados de forma reducionista ou descontextualizada.

Além disso, considerando que esta investigação se caracteriza como uma pesquisa documental, torna-se fundamental reconhecer que os documentos analisados — matrizes de referência, relatórios de avaliação, resultados oficiais e legislações educacionais — são produções institucionais e políticas, atravessadas por interesses, concepções teóricas

e escolhas normativas. A seção sobre políticas educacionais e avaliações oficiais cumpre, portanto, a função de situar esses documentos no campo das políticas públicas, evitando uma leitura meramente descritiva dos dados e possibilitando uma interpretação crítica dos resultados de leitura à luz do contexto educacional mais amplo.

Nesse sentido, discutir as políticas educacionais e as avaliações em larga escala permite compreender que os desempenhos observados nos descritores de leitura não podem ser atribuídos exclusivamente aos estudantes ou às práticas docentes, mas devem ser analisados em articulação com as diretrizes curriculares, as condições estruturais das escolas e as estratégias avaliativas adotadas pelo sistema educacional. Essa contextualização é indispensável para que a análise dos dados do SEAMA ultrapasse o nível estatístico e contribua para a reflexão pedagógica e para a proposição de intervenções fundamentadas, coerentes com as demandas locais e com os objetivos formativos da educação pública maranhense.

A análise dos resultados de leitura em avaliações educacionais em larga escala requer, como etapa preliminar, a compreensão dos marcos normativos, curriculares e avaliativos que orientam o ensino e a mensuração das aprendizagens na educação básica brasileira. Nesse sentido, esta seção estabelece os fundamentos teóricos e normativos que sustentam a avaliação da leitura no Brasil, articulando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aos principais sistemas de avaliação educacional, com especial atenção ao Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA).

A relevância dessa discussão reside no entendimento de que currículo e avaliação constituem dimensões indissociáveis das políticas educacionais contemporâneas. A BNCC define os direitos de aprendizagem e as competências que os estudantes devem desenvolver ao longo da escolarização, ao passo que as avaliações em larga escala verificam em que medida tais competências estão sendo efetivamente consolidadas no cotidiano das escolas. Assim, compreender os resultados do SEAMA implica compreender os princípios curriculares que orientam o ensino de Língua Portuguesa e os objetivos que fundamentam as avaliações oficiais.

As subseções desta seção foram organizadas de modo progressivo: inicialmente, discute-se a BNCC como documento orientador do ensino de Língua Portuguesa, destacando a centralidade da leitura; em seguida, apresenta-se o panorama das avaliações em larga escala no Brasil; na sequência, o foco recai sobre o SEAMA, enquanto política estadual de avaliação; por fim, realiza-se uma síntese integradora, evidenciando como essa articulação subsidia uma leitura crítica dos dados e fundamenta reflexões

pedagógicas e políticas sobre o ensino da leitura no Maranhão. Desse modo, as subseções fornecem o suporte teórico-normativo necessário para a interpretação dos dados analisados posteriormente, reafirmando que a leitura, enquanto objeto de avaliação, deve ser situada no entrecruzamento entre currículo, políticas públicas e práticas educacionais.

### *2.5.1 A BNCC como orientadora do ensino de Língua Portuguesa e da leitura*

No ensino médio os estudantes já estão aptos a interagir socialmente com o uso da linguagem, pois durante o ensino fundamental eles tiveram contato com os gêneros sociais que circulam nas mais variadas esferas sociais. Espera-se ainda que durante o percurso no ensino médio haja o aprofundamento de modo crítico dessas habilidades e competências. Desse modo o que a BNCC chama de ‘práticas contemporâneas de linguagem’ são enfatizadas por meio da cultura juvenil.

No contexto da cultura juvenil, a cultura digital são processos construídos a partir da interação, as redes sociais ganham destaque, conseqüentemente, há novas forma de se compreender e interagir com o texto, dessa forma, todo o potencial fornecido pelo sentido do texto, pode ser trabalhado com eles.

A compreensão dos resultados de leitura obtidos em avaliações como o SEAMA exige, antes de tudo, um olhar atento para a BNCC, marco regulatório da educação básica brasileira. Homologada em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018, para o Ensino Médio, a BNCC estabelece as diretrizes para o ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, ratificando a garantia de que, independentemente de contexto sociocultural ou geográfico, tenham acesso a um conjunto comum de saberes. A função da BNCC é “definir conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2018a, p. 7).

Nela, o componente curricular de Língua Portuguesa, o ensino está organizado, a partir de quatro eixos estruturantes: Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Nesse arranjo, a leitura assume papel estruturante, sendo compreendida não como mera decodificação, mas como prática de construção de sentidos e interação entre texto, sujeito e contexto.

Conforme o documento, “ler implica atribuir sentidos aos textos a partir da interação entre leitor, materialidade linguística e condições de produção” (Brasil, 2018a, p. 71). Essa concepção aproxima-se do entendimento de Freire (1989, p. 19), para quem

“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que compreender um texto implica também reconhecer a realidade social que o circunda.

Dessa forma, na BNCC a concepção de leitura mecânica é refutada. A proposta é de que os estudantes desenvolvam capacidades de inferir, argumentar, comparar perspectivas, analisar intencionalidades discursivas e reconhecer relações entre texto e contexto social (Brasil, 2018a). Essa orientação dialoga com Kleiman (1995), ao definir a leitura como processo de construção de significados no qual se articulam informações do texto e conhecimentos do leitor. Em termos de política educacional, isso significa que o currículo nacional orienta não apenas o ensino, mas também as matrizes que sustentam avaliações oficiais em larga escala, como o SAEB, ENEM e SEAMA.

### *2.5.2 Avaliações em larga escala no Brasil e sua articulação com a BNCC*

A avaliação educacional no Brasil passou, a partir da década de 1990, por reconfiguração significativa com a criação de sistemas nacionais de aferição da aprendizagem, no contexto de reformas orientadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei nº 9.394/1996 (LDB). O objetivo central foi construir mecanismos capazes de diagnosticar a qualidade do ensino e subsidiar a tomada de decisão pedagógica e institucional.

O SAEB foi instituído em 1990 pelo MEC e operacionalizado pelo INEP, cuja finalidade é produzir indicadores que possibilitem o monitoramento da qualidade da educação no país (INEP, 2019). Posteriormente, a Prova Brasil (2005) ampliou a possibilidade de leitura diagnóstica por escola e município; a ANA (2013) voltou-se às habilidades iniciais de alfabetização; o ENEM (1998) consolidou-se como instrumento de avaliação e, desde 2009 é o principal acesso ao ensino superior, requerendo competências leitoras complexas e alinhadas à leitura como construção de sentidos (INEP, 2015).

Além dessas avaliações, o Brasil participa do PISA, coordenado pela OCDE desde 2000, cuja definição de leitura enfatiza a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos para atingir objetivos pessoais, desenvolver conhecimentos e participar da sociedade (OCDE, 2019). Essa definição aproxima-se de perspectivas que compreendem a leitura como prática social, como discutem Soares (2003) e Freire (1989; 1996).

Com a BNCC, as avaliações em larga escala passaram a alinhar descritores e habilidades às competências previstas no documento curricular, especialmente em Língua Portuguesa, envolvendo localizar informação explícita, inferir sentidos, identificar tese, analisar intencionalidade discursiva e reconhecer efeitos de sentido. Assim, as avaliações não são instrumentos isolados, elas refletem e operacionalizam um modelo curricular, cumprindo funções diagnósticas, pedagógicas e políticas. O Quadro 2 contém um resumo das informações sobre as avaliações oficiais e evidenciam que o esforço em propor soluções em avaliações em larga escala em âmbito nacional e internacional:

**Quadro 3: Avaliações Oficiais**

Avaliação	Ano de criação	Abrangência	O que mede
<b>SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)</b>	1990	Nacional	Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (5º, 9º ano EF e 3ª série EM).
<b>Prova Brasil</b>	2005	Nacional, por escola	Variante do SAEB, com recorte por município e escola.
<b>ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização)</b>	2013	Nacional	Avalia leitura, escrita e matemática ao final do 3º ano do EF.
<b>ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)</b>	1998	Nacional	Avalia competências e habilidades gerais e dá acesso ao ensino superior.
<b>PISA (OCDE)</b>	2000	Internacional (Brasil desde 2000)	Avalia Leitura, Matemática e Ciências com alunos de 15 anos.
<b>SEAMA</b>	2021 (reestruturado)	Estadual (Maranhão)	Avalia Língua Portuguesa e Matemática (2º, 5º, 9º EF e 3º EM).

**Fonte:** elaborado pelo pesquisador

O quadro apresentado evidencia o esforço sistemático empreendido, ao longo das últimas décadas, tanto em âmbito nacional quanto internacional, para monitorar e compreender a qualidade da educação básica, com especial atenção ao desenvolvimento das competências de leitura. A criação e consolidação de avaliações em larga escala, como o SAEB, a Prova Brasil, a ANA, o ENEM, o PISA e, no contexto estadual, o SEAMA, revelam uma preocupação recorrente dos sistemas educacionais em produzir indicadores confiáveis sobre o desempenho dos estudantes em diferentes etapas da escolarização.

No âmbito estadual, o SEAMA insere-se nesse contexto mais amplo ao adaptar as diretrizes nacionais às especificidades do contexto maranhense. Ao avaliar a proficiência em leitura a partir de descritores alinhados à BNCC e ao SAEB, o sistema estadual

permite uma leitura mais próxima da realidade local, evidenciando dificuldades recorrentes e orientando intervenções pedagógicas mais contextualizadas.

No Maranhão, esse movimento nacional inspirou a criação e o fortalecimento do SEAMA, política pública implementada pela SEDUC/MA com o objetivo de diagnosticar a aprendizagem dos estudantes e subsidiar decisões pedagógicas e administrativas. O SEAMA foi instituído em 2017 e passou por reformulações em 2019 e 2021, para adequar-se à BNCC e alinhar-se aos descritores utilizados no SAEB. Conforme documento oficial, trata-se de um instrumento que visa “monitorar e avaliar o desempenho escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no estado” (Maranhão, 2021, p. 3).

A avaliação é aplicada ao 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio, contemplando Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática. Os itens são de múltipla escolha e baseiam-se em descritores que contemplam habilidades específicas, tais como localizar informações explícitas, inferir sentidos, reconhecer efeitos de ironia, identificar tese, argumentos e relações lógico-discursivas. Os resultados são disponibilizados por escola, município e regional, por descritor e por níveis de proficiência em escala semelhante à do SAEB, permitindo identificar quais habilidades se encontram mais consolidadas e quais demandam intervenção.

Além da função pedagógica, o SEAMA possui dimensão político-administrativa importante, pois integra critérios para distribuição do ICMS Educacional, vinculando desempenho a repasses financeiros. Conforme documento oficial, “os resultados do SEAMA são utilizados para a composição do índice de qualidade da educação, impactando diretamente no repasse do ICMS aos municípios” (Maranhão, 2022, p. 5). Essa vinculação reforça o peso da avaliação para o planejamento de rede e para a gestão educacional local.

### *2.5.3 Descritores de leitura no SEAMA: habilidades priorizadas e desafios evidenciados*

A leitura, no SEAMA, é avaliada por descritores alinhados ao SAEB e à BNCC. No Ensino Médio, destacam-se habilidades que vão desde níveis mais básicos (como localizar informação explícita) até níveis de maior complexidade (como reconhecer tese e identificar argumentos). Assim, a análise dos descritores permite compreender quais habilidades leitoras são priorizadas e quais apresentam maiores fragilidades. O Quadro 4 contém os descritores analisados:

**Quadro 4:** Descritores analisados

Código	Habilidade avaliada
<b>D1</b>	Localizar informações explícitas em textos;
<b>D3</b>	Inferir sentido de palavra ou expressão;
<b>D4</b>	Inferir uma informação implícita em um texto.
<b>D6</b>	Identificar o tema de um texto.
<b>D14</b>	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

**Fonte:** Produzido pelo pesquisador com base na matriz SAEB

De modo geral, os dados divulgados pelo SEAMA (2022) indicam que os estudantes tendem a apresentar melhor desempenho em habilidades de localização e reconhecimento literal, mas encontram maiores dificuldades em descritores inferenciais, argumentativos e discursivos, como aqueles relacionados à identificação de tese e reconhecimento de argumentos, que demandam leitura crítica. O conteúdo do quadro anterior dialoga com a realidade nacional e reforça a pertinência desta pesquisa, sobretudo por focalizar os resultados do Ensino Médio em contexto escolar maranhense.

#### *2.5.4 Síntese integradora: BNCC, avaliações e implicações para a leitura no Maranhão*

Com base no que foi discutido, percebe-se que BNCC e avaliações em larga escala são componentes complementares de uma política educacional mais ampla: a BNCC define o que os estudantes devem aprender e as avaliações verificam em que medida essas habilidades se materializam na prática escolar. No caso da Língua Portuguesa, a BNCC estabelece a leitura como prática ativa de construção de sentidos, envolvendo processos cognitivos, textuais/discursivos e socioculturais, o que se reflete diretamente nos descritores avaliados pelos sistemas oficiais.

No Maranhão, o SEAMA desempenha papel estratégico por revelar como essas competências se manifestam no contexto local. Resultados concentrados em níveis de desempenho mais baixos e dificuldades recorrentes em descritores inferenciais e argumentativos evidenciam que o problema da leitura não se restringe à decodificação. Ela envolve formação leitora, mediação pedagógica, condições estruturais e acesso a práticas sociais de leitura. Assim, compreender a leitura como competência individual é insuficiente: ela precisa ser analisada à luz de políticas curriculares (BNCC), políticas

avaliativas (SEAMA, SAEB, ENEM) e políticas públicas de incentivo à leitura (PNLD, PNLL, PNA).

Tais políticas públicas visam ao aprimoramento e democratização do conhecimento por meio da educação básica, sendo direcionada a todos por meio das esferas federal, estadual, municipal e distrital (Brasil, 2025).

Já o PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura):

[...] é produto do compromisso do Governo Federal de construir políticas públicas e culturais com base em um amplo debate com a sociedade e, em especial, com todos os setores interessados no tema. Durante os anos de 2004 a 2006, sob a coordenação do então Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, foram realizados em todo País encontros na forma de debates, conferências, palestras, oficinas, seminários e mesas redondas, com representantes de todas as cadeias produtivas do livro – editores, livreiros, distribuidores, gráficas, fabricantes de papel, escritores, administradores, gestores públicos e outros profissionais do livro –, bem como educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade, empresas públicas e privadas, governos estaduais, prefeituras e interessados em geral (Brasil, 2018b, sp.).

As políticas públicas construídas pelo governo ainda não são suficientes ou estão surtindo o efeito desejado, mas têm contribuído para significativos avanços no país. Por exemplo, elas têm mostrado de certa forma, os pontos que precisam de mais atenção na educação, para alcance de índices melhores.

Outra política acrescida para fortalecimento e melhoria nos índices de leitura, o PNA, que, a partir dos seus resultados, têm originado decretos com finalidade orientativa para o Governo Federal, bem como de Estados, Municípios e Distrito Federal, cujo foco é dirigir os esforços dos entes à melhoria da qualidade da aprendizagem no contexto da alfabetização (Brasil, 2019a). Os resultados apresentados alarmam e servem de parâmetro para que as políticas públicas sejam pontuais, pois “segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização — ANA, de 2016, 54,73% dos mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura” (Brasil, 2019b, sp.).

É nesse cenário que se insere esta pesquisa, voltada a analisar o desempenho em leitura de estudantes de uma escola pública maranhense a partir dos resultados do SEAMA, identificando descritores com maiores índices de erro, competências fragilizadas e possibilidades de intervenção pedagógica por meio de um produto técnico voltado ao fortalecimento da leitura inferencial e crítica no Ensino Médio.

### 3 METODOLOGIA

A presente investigação adota a abordagem qualitativa, por se mostrar adequada à compreensão de fenômenos educacionais que envolvem significados, interpretações e contextos sociais específicos. De acordo com Creswell (2010), a pesquisa qualitativa constitui-se como um meio para explorar e compreender os sentidos que indivíduos ou grupos atribuem a um determinado problema social ou humano, enfatizando a interpretação dos dados em seu contexto natural. Essa perspectiva permite ao pesquisador analisar a complexidade das práticas educacionais e dos processos formativos, considerando os significados atribuídos aos fenômenos investigados.

Nessa direção, Gil (2002) destaca que a pesquisa qualitativa não se orienta pela quantificação de dados, mas pela análise aprofundada de informações de natureza descritiva e interpretativa, o que possibilita a compreensão de aspectos da realidade que não podem ser reduzidos a indicadores numéricos. Trata-se, portanto, de uma abordagem que privilegia a análise de conteúdo, documentos e contextos, buscando explicar o porquê dos fenômenos observados e as relações que se estabelecem entre eles.

Segundo Creswell (2010, p. 224), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por um processo flexível e interpretativo, no qual o pesquisador assume papel ativo na análise dos dados, articulando-os ao referencial teórico que fundamenta o estudo. Essa abordagem é particularmente pertinente às pesquisas educacionais, uma vez que permite compreender os fenômenos investigados a partir das condições sociais, institucionais e culturais em que são produzidos.

Gil (2002) reforça que as pesquisas qualitativas se voltam à compreensão da dinâmica das relações sociais, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser mensurados, mas que são essenciais para a análise de processos educacionais. Ainda que essa abordagem seja, por vezes, criticada por seu caráter interpretativo, ela se mostra fundamental para investigações que buscam compreender significados, práticas e produções simbólicas no campo da educação.

Nesse sentido, a opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar os dados analisados à luz de seus contextos de produção, considerando os fatores institucionais e sociais que os constituem. Conforme assinala Creswell (2010, p. 226), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador compreender o fenômeno investigado de forma aprofundada, articulando teoria e dados empíricos de modo coerente e sistemático, o que contribui para a construção de análises interpretativas consistentes e

fundamentadas. Portanto, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos ela é documental.

Cabe destacar que esta pesquisa não possui caráter interventivo, mas assume uma perspectiva crítica e reflexiva sobre os dados analisados. A abordagem qualitativa orienta-se, sobretudo, pela interpretação dos resultados à luz dos referenciais teóricos da pesquisa, buscando compreender os sentidos e implicações pedagógicas dos indicadores de leitura examinados.

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (Gil, 2002, p. 133).

Para a análise, estão sendo utilizados os dados disponibilizados pela plataforma do Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão (SEAMA), que organiza os resultados em faixas percentuais de desempenho (até 40%; de 41% a 60%; de 61% a 80%; e acima de 80%). Esses dados foram examinados de forma descritiva, permitindo identificar padrões de desempenho e níveis de proficiência em leitura. Complementarmente, recorreu-se a resultados de pesquisas de âmbito nacional, como os do SAEB, o IDEB e os do estudo *Retratos da Leitura no Brasil*, a fim de estabelecer parâmetros comparativos que auxiliem na interpretação dos resultados locais. Para tornar os achados mais inteligíveis, foi elaborado um gráfico para melhor visualização do panorama geral dos dados analisados e favorecimento de uma leitura interpretativa mais clara e sistematizada.

### **3.1 Pesquisa documental**

Segundo Gil (2002) as pesquisas documentais se caracterizam pela origem da natureza das fontes investigadas. Portanto, esta é uma pesquisa documental, cujo objeto de estudo são “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45).

Ainda nesse sentido, para a realização desta pesquisa foi feita a coleta de documentos, que Gil (2002, p. 46) chama de “segunda mão”, que são documentos já analisados. No caso da pesquisa em questão, esses documentos foram analisados, anteriormente, no âmbito do SEAMA e apreciados de modo interno pela escola que os possui. Assim, os resultados tornam-se o objeto de estudo do pesquisador. A finalidade

da análise em nossa pesquisa é para fins didáticos, pois visa uma abordagem da análise dos dados sem que haja qualquer tipo de exposição das partes envolvidas.

Na pesquisa documental as informações ao serem analisadas não sofrem modificações. Os dados permanecem estatísticos, o que, conseqüentemente, não prejudica o andamento da pesquisa.

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (Gil, 2002, p. 46).

Outro ponto relevante a ser destacado, são os custos, já que a pesquisa depende do tempo do pesquisador para a sua realização. O autor evidencia que em outros métodos isso não ocorre.

Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas (Gil, 2002, p. 46).

Gil (2002) esclarece, ainda, que, embora haja inúmeras vantagens, as pesquisas documentais apresentam ‘limitações’, como a “não representatividade e à subjetividades dos documentos”. No que concerne ao que ele chama de ‘não-representatividade’, no contexto da pesquisa em questão, trata-se de uma amostra que não representa a totalidade dos dados investigados, mas uma parcela de algo realizado em grande escala. Portanto, os resultados aqui apresentados representam um recorte de tempo de um dos anos de realização das avaliações realizada pelo SEAMA, elas não descartam ou substituem observações em sala de aula, experiências individuais ou outros aspectos relacionados à subjetividade.

Sobre a subjetividade, é situado em um contexto histórico, político e institucional. No caso do SEAMA, só passou por modificação em 2019, existindo uma pausa em 2020 devido à pandemia, sendo aplicado novamente em 2021 com o retorno às aulas presenciais com o objetivo de avaliar os estudantes do Maranhão.

### **3.2 O *corpus* da pesquisa**

O *corpus* desta pesquisa é composto por resultados dos descritores que abordam a leitura nas provas SEAMA, de língua Portuguesa de uma escola pública do ensino

médio, no Maranhão. O resultado dos descritores analisados é referente às provas de língua portuguesa feitas por alunos de três turmas de terceiros anos, as quais ocorrem anualmente. Estas foram realizadas no mês de outubro, cujos resultados são divulgados no mês de abril. O ano de referência dos resultados aqui analisados é 2024, mas com disponibilização em 2025.

As Unidades Regionais de Ensino (URE) e as escolas recebem os resultados de modo individualizado, não existindo ampla divulgação. Embora tenham sido realizadas por três turmas, os resultados não são disponibilizados de modo individual para cada turma. Dessa forma, o corpus desta pesquisa é formado pelos resultados das três turmas de ensino médio da escola, que forneceu os dados para o estudo.

### **3.3 Seleção do Corpus**

O critério de seleção do corpus foi por serem os resultados do SEAMA mais atualizados, disponibilizados em 2025. A experiência com os dados de 2023, os quais foram usados para a realização do trabalho com os alunos, com a criação de um banco de questões, suscitou o interesse para, de forma mais focada, tê-lo como objeto de estudo.

O trabalho realizado em sala de aula, anteriormente, serviu para a construção de avaliações e atividades desenvolvidas em sala de aula, o parâmetro utilizado para a escolha de questões seguiu duas regras: ser um descritor de baixo índice na tabela de 2023 e contemplar o conteúdo bimestral das avaliações internas realizadas pela escola. Como se trata de uma escola situada no município, um dos principais critérios para a seleção do corpus é a colaboração da gestão local, concedendo as informações necessárias para a realização da pesquisa.

### **3.4 Instrumentos**

Para a realização desta pesquisa foram utilizados documentos cedidos pela escola, mas o instrumento principal foram as ferramentas digitais usadas para localizar informações, sites, imagens, documentos e dados específicos na Web, que são instrumentos comumente utilizados em pesquisas, cujas informações se encontram em contexto digital. Os avanços tecnológicos contribuem no sentido de que as informações que precisam ser encontradas nesse tipo de contexto, com os elementos necessários disponíveis o seu acesso é facilitado. A maior parte do processo de busca foi feito sem necessidade de deslocamento.

Assim, foi utilizado majoritariamente computador e conexão com a internet, para navegação em distintos sítios, principalmente os que contêm os resultados-alvo da pesquisa. Kelle (1995, apud Bauer; Gaskell, 2008) refere-se ao uso de computadores por pesquisadores nas pesquisas qualitativas. Ademais, foi feito uso de smartphones, para melhor visualização dos dados informados, haja vista que se trabalhou com prints de tela dos arquivos que geraram as imagens para análise.

### **3.5 Metodologia de análise dos dados**

Os documentos contendo as informações foram organizados e colocados em uma pasta no computador, para que fosse feita análise, sem haver, portanto, a necessidade de internet de modo integral para a consulta. Assim, mesmo sem a conexão, em alguns, que faltou em alguns momentos foi possível a realização da análise dos dados.

A análise de dados, em pesquisa documental, “tende a variar conforme a natureza dos documentos utilizados” (Gil, 2010, p. 67). Nesse caso, como os documentos já passaram por análise anterior, o que ele chama de documento de “segunda mão”, o procedimento de análise é o de interpretação de dados. Gil (2010, p. 69) diz que o “[...] significado mais amplo dos dados é obtido mediante cortejo com as teorias selecionadas para fundamentação do trabalho”. A atribuição de sentido às informações pode aparecer isoladas nos documentos.

A utilização combinada dos dados de obtidos por meios distintos constitui uma técnica conhecida como triangulação. Creswell (2010) ressalta que analisar os dados por distintas perspectivas é uma técnica que pode fortalecer a validação dos resultados. A triangulação possibilita comparar; cruzar os dados obtidos em diferentes momentos e/ou contextos, o que amplia as chances de interpretação mais precisa destes.

## **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DESCRITORES QUE ABORDAM A LEITURA NA PROVA SEAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O objetivo desta seção é analisar os dados para verificação do alcance ou não dos objetivos desta pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar os resultados dos descritores que abordam a leitura na prova SEAMA, de língua Portuguesa de uma escola pública do Maranhão.

Para a análise dos dados, inicialmente foi feita a lista dos descritores que abordam sobre leitura na prova SEAMA aplicada na terceira série do ensino médio, o que se constitui o primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Em se tratando da análise dos resultados obtidos pelos estudantes, destacando os descritores que apresentam maior índice de acertos, bem como os que representam menor índice, foi feita análise dos resultados da SEAMA referentes à leitura. Para melhor organização e visualização foram feitos quadros, gráfico e uso de imagens, a partir dos resultados obtidos.

Quanto à comparação dos resultados da escola no âmbito do SEAMA com outros resultados de âmbito nacional, foi feito uso dos últimos resultados divulgados do SAEB, o IDEB e da “Retratos da Leitura no Brasil”, , respeitando suas peculiaridades, por serem são nacionais. No entanto, podem corroborar com a análise e interpretação dos dados mais localizados.

Nesse contexto, foram construídas três categorias para a análise: 1) Descritores que abordam sobre leitura na prova SEAMA aplicada ao terceiro ano do ensino médio, 2) Descritores que apresentam maior e menor índice de acertos, pelos estudantes da escola-alvo do estudo, 3) Resultados da escola no âmbito do SEAMA em relação aos do SAEB, o IDEB e da “Retratos da Leitura no Brasil”.

### **4.1 Descritores que abordam sobre leitura na prova SEAMA aplicada ao terceiro ano do ensino médio**

A análise dos descritores de leitura constitui uma etapa central deste estudo, pois permite aprofundar a compreensão do panorama geral do desempenho em leitura apresentado anteriormente, deslocando o foco da distribuição global dos níveis de proficiência para as habilidades específicas avaliadas pelo Sistema de Avaliação Educacional do Maranhão (SEAMA). Ao examinar os descritores de forma

individualizada, torna-se possível identificar com maior precisão quais competências leitoras se encontram mais consolidadas e quais apresentam fragilidades, contribuindo para uma leitura qualitativa dos dados que ultrapassa a simples observação de percentuais.

Os descritores analisados neste item correspondem às habilidades de leitura contempladas na prova de Língua Portuguesa aplicada à 3ª série do Ensino Médio e foram selecionados por abordarem diferentes níveis de complexidade cognitiva, que vão da localização de informações explícitas à inferência e à leitura crítica. A análise desses descritores possibilita compreender como os estudantes mobilizam estratégias distintas de leitura e em que medida tais habilidades se articulam com as práticas de ensino desenvolvidas no contexto escolar investigado.

Com o objetivo de garantir coerência interna, clareza analítica e comparabilidade entre os resultados, adotou-se um procedimento metodológico uniforme para a análise de todos os descritores. Cada habilidade é examinada a partir de uma mesma estrutura analítica, que contempla a definição da competência avaliada, a interpretação qualitativa dos resultados obtidos pela escola e a leitura pedagógica desses dados, considerando as práticas de ensino da leitura no Ensino Médio. Esse procedimento evita uma análise fragmentada e permite que os descritores sejam compreendidos de forma integrada, evidenciando relações entre as diferentes habilidades leitoras avaliadas.

A discussão dos resultados é orientada por referenciais teóricos que compreendem a leitura como prática social e como processo mediado pela escolarização, o que possibilita interpretar os dados para além de uma perspectiva meramente quantitativa. Nessa direção, os resultados são analisados como indicadores de processos formativos mais amplos, atravessados por práticas pedagógicas, condições institucionais e políticas avaliativas que incidem sobre o ensino da leitura.

Dessa forma, a análise dos descritores não se limita à descrição do desempenho dos estudantes, mas busca compreender os sentidos pedagógicos dos resultados observados, identificando fragilidades e potencialidades no desenvolvimento da competência leitora. Essa leitura analítica fundamenta as seções subsequentes e contribui para a construção das implicações pedagógicas que orientam a proposição do produto técnico-pedagógico apresentado ao final deste trabalho.

#### *4.1.1 Descritor D1 – Localizar informações explícitas em um texto*

O descritor D1 avalia a capacidade do estudante de localizar informações explícitas em um texto, habilidade associada aos níveis iniciais da compreensão leitora e fundamental para o acesso às demais competências de leitura. Essa habilidade envolve operações cognitivas básicas, como o reconhecimento lexical, a identificação de palavras-chave e a atenção à linearidade textual, não exigindo do leitor a realização de inferências complexas ou a articulação entre diferentes informações do texto.

No contexto da escola investigada, os resultados obtidos no descritor D1 indicam um desempenho relativamente mais elevado quando comparado aos descritores que demandam níveis mais complexos de processamento da informação. Esse dado sugere que uma parcela significativa dos estudantes consegue mobilizar estratégias de leitura voltadas à identificação direta de informações textuais, o que evidencia a existência de uma base leitora inicial construída ao longo do percurso escolar.

Entretanto, a interpretação desse resultado exige cautela. Conforme aponta Kleiman (2004), a leitura escolar frequentemente privilegia práticas centradas na decodificação e na recuperação literal de informações, o que pode favorecer o desempenho em descritores como o D1 sem, contudo, assegurar a consolidação de uma competência leitora mais ampla. Nesse sentido, o bom desempenho nessa habilidade não deve ser automaticamente interpretado como indicativo de proficiência leitora consolidada, mas como reflexo de práticas pedagógicas que enfatizam níveis mais elementares de compreensão textual.

Do ponto de vista cognitivo, a localização de informações explícitas pressupõe que o estudante consiga orientar sua leitura a partir do comando da questão, identificar trechos relevantes e estabelecer correspondência direta entre pergunta e texto. As dificuldades observadas nesse descritor, quando presentes, costumam estar relacionadas à leitura desatenta ou à ausência de estratégias de leitura direcionada, o que indica fragilidades na autonomia do leitor, mesmo em tarefas consideradas básicas.

Sob a perspectiva da leitura como prática social, conforme defendido por Soares (2003; 2010), localizar informações explícitas representa apenas uma das dimensões do ato de ler. A leitura, entendida como prática situada e socialmente construída, envolve a produção de sentidos que extrapolam a recuperação de dados textuais, exigindo do leitor a capacidade de interpretar, inferir e posicionar-se criticamente diante dos textos. Assim, embora o desempenho no descritor D1 indique a presença de uma base leitora mínima,

ele não garante, por si só, a apropriação plena das práticas sociais de leitura requeridas no Ensino Médio.

A análise deste descritor evidencia, portanto, uma potencialidade e, simultaneamente, um limite. Se, por um lado, os resultados apontam que os estudantes conseguem acessar informações explícitas no texto, por outro, revelam que essa habilidade não tem se convertido, de forma consistente, em competências leitoras mais complexas. Essa constatação é relevante para a compreensão dos resultados dos descritores subsequentes, uma vez que habilidades inferenciais e críticas dependem, necessariamente, da consolidação dessa base inicial de leitura.

Dessa forma, o desempenho observado no descritor D1 pode ser compreendido como um ponto de partida para o desenvolvimento da competência leitora, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que ampliem o trabalho com a leitura para além do nível literal. Tal necessidade fundamenta a análise dos descritores que exigem inferência e posicionamento crítico, bem como a proposição do produto técnico-pedagógico apresentado ao final deste trabalho, voltado ao fortalecimento dessas habilidades no contexto do Ensino Médio.

Embora o desempenho observado no descritor D1 indique que os estudantes conseguem localizar informações explicitamente apresentadas no texto, tal habilidade não se projeta automaticamente em competências leitoras de maior complexidade. A passagem da leitura literal para a leitura inferencial exige do leitor a mobilização de operações cognitivas adicionais, como a interpretação contextual e a atribuição de sentidos implícitos às palavras e expressões. Dessa forma, a análise do descritor D3 torna-se fundamental para compreender em que medida a base leitora identificada no D1 tem sido ampliada no sentido da construção de significados, aspecto central para a consolidação da competência leitora no Ensino Médio.

#### *4.1.2 Descritor D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão*

O descritor D3 avalia a capacidade do estudante de inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto em que se insere, habilidade que, embora represente um nível intermediário de complexidade em relação à leitura literal, constitui uma base indispensável para a compreensão textual mais ampla. A inferência lexical exige do leitor a articulação entre informações textuais, conhecimentos linguísticos e

experiências de mundo, ultrapassando a simples identificação de dados explicitamente apresentados.

No contexto da escola investigada, os resultados obtidos no descritor D3 indicam um desempenho inferior ao observado no descritor D1, com percentuais de acerto situados em patamares intermediários, evidenciando que uma parcela significativa dos estudantes encontra dificuldades em atribuir sentidos a palavras e expressões contextualizadas. Esse dado revela que, mesmo quando se trata de uma habilidade fundamental para a progressão da leitura, há fragilidades que comprometem o avanço para níveis mais complexos de compreensão textual.

Do ponto de vista cognitivo, a inferência lexical pressupõe que o leitor consiga estabelecer relações entre pistas linguísticas presentes no texto, como o encadeamento sintático, os recursos coesivos e o campo semântico mobilizado. As dificuldades observadas nesse descritor podem estar associadas à leitura fragmentada, ao repertório lexical restrito ou à pouca familiaridade com práticas de leitura que valorizem a interpretação contextualizada do vocabulário, aspecto recorrente em contextos escolares marcados pela ênfase em exercícios de reconhecimento literal.

Marcuschi (2008) destaca que a compreensão textual não se limita à decodificação de palavras isoladas, mas depende da capacidade do leitor de construir sentidos a partir das relações estabelecidas no texto. Nessa perspectiva, a dificuldade em inferir o sentido de palavras ou expressões compromete a compreensão global do texto, mesmo quando o leitor consegue localizar informações explícitas. De modo complementar, Antunes (2007) ressalta que o trabalho escolar com o léxico frequentemente ocorre de forma descontextualizada, o que dificulta a construção de significados em situações reais de uso da linguagem, a língua é trabalhada em sala de aula por meras classificações e reconhecimento de funções, ela reforça o enfoque de uma aprendizagem por meio da leitura que seja crítica daquele que aprende por meio da leitura.

Kleiman (2004) acrescenta que a construção de sentidos na leitura depende de práticas sistemáticas que favoreçam a ativação de conhecimentos prévios e a reflexão sobre o funcionamento da linguagem em contexto. Quando tais práticas não são consolidadas ao longo da escolarização, o estudante tende a recorrer a estratégias mecânicas, o que impacta diretamente o desempenho em habilidades inferenciais consideradas básicas para a leitura proficiente, como aquelas avaliadas no descritor D3.

Sob a perspectiva da leitura como prática social, conforme discutido por Soares (2003; 2010), a dificuldade em inferir sentidos lexicais limita a participação do leitor em

práticas sociais mediadas pela escrita, uma vez que textos do cotidiano exigem constantemente a interpretação de significados implícitos e contextualizados. Assim, as fragilidades evidenciadas no descritor D3 indicam que até mesmo habilidades fundamentais para a leitura funcional e significativa não se encontram plenamente consolidadas no contexto analisado.

Apesar dessas fragilidades, os resultados do descritor D3 também apontam para a existência de uma base potencial de desenvolvimento, especialmente quando considerados em relação ao desempenho mais elevado observado no descritor D1. Essa constatação sugere que intervenções pedagógicas direcionadas, com foco no trabalho sistemático do vocabulário em contexto e na mediação inferencial da leitura, podem contribuir para a superação das dificuldades identificadas. Tal perspectiva orienta a proposição do produto técnico-pedagógico apresentado ao final deste trabalho.

Dessa forma, a análise do descritor D3 evidencia que a transição da leitura literal para a leitura inferencial lexical constitui um ponto crítico no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Ao revelar fragilidades em uma habilidade considerada fundamental para a progressão da leitura, esse descritor reforça a necessidade de aprofundar a análise das inferências de natureza mais complexa, discutidas no descritor D4, que envolvem a construção de sentidos implícitos em nível discursivo.

#### *4.1.3 Descritor D4 – Inferir uma informação implícita em um texto*

O descritor D4 avalia a capacidade do estudante de inferir informações implícitas em um texto, habilidade de natureza inferencial e discursiva que exige do leitor a articulação entre informações explícitas, conhecimentos prévios e elementos contextuais não verbalizados de forma direta. Diferentemente das habilidades de leitura literal ou inferência lexical, a inferência implícita pressupõe um nível mais elevado de processamento cognitivo, no qual o leitor constrói sentidos a partir de pistas textuais e discursivas, estabelecendo relações de causa, consequência, pressuposição e implícito.

No contexto da escola investigada, os resultados obtidos no descritor D4 indicam um desempenho inferior aos observados nos descritores D1 e D3, com percentuais de acerto concentrados nas faixas intermediárias e inferiores de desempenho. Esse dado evidencia que uma parcela expressiva dos estudantes encontra dificuldades em mobilizar estratégias inferenciais discursivas, o que compromete a compreensão de sentidos que não se encontram explicitamente enunciados no texto. Trata-se de um resultado

significativo, pois o domínio dessa habilidade é central para a leitura proficiente no Ensino Médio.

Do ponto de vista cognitivo, a inferência de informações implícitas envolve operações complexas, como a ativação de esquemas de conhecimento, a integração de informações dispersas no texto e a antecipação de sentidos a partir do contexto discursivo. As dificuldades observadas nesse descritor podem estar associadas à leitura fragmentada, à pouca familiaridade com textos que demandam interpretação aprofundada ou à ausência de práticas pedagógicas sistemáticas voltadas ao desenvolvimento da inferência discursiva.

A compreensão textual resulta da interação entre texto, contexto e leitor, sendo os implícitos e pressupostos elementos centrais na construção de sentidos. Nessa perspectiva, a dificuldade em inferir informações implícitas compromete não apenas a compreensão pontual do texto, mas a capacidade do leitor de atribuir sentidos globais e coerentes ao que lê. De forma complementar, Antunes (2007) ressalta que o ensino da leitura, quando restrito à recuperação de informações explícitas, limita o desenvolvimento de habilidades interpretativas mais complexas, como aquelas exigidas no descritor D4.

Essa discussão ao afirmar que a leitura inferencial depende de práticas de ensino que favoreçam a reflexão sobre o funcionamento da linguagem em uso e a construção ativa de sentidos pelo leitor. Quando tais práticas não são consolidadas ao longo da escolarização, o estudante tende a adotar estratégias mecânicas de leitura, o que se reflete em desempenhos insatisfatórios em descritores que exigem inferência implícita, mesmo quando habilidades mais básicas já se encontram parcialmente desenvolvidas.

Sob a perspectiva da leitura como prática social, conforme discutido, a inferência de informações implícitas é fundamental para a participação do sujeito em práticas sociais mediadas pela escrita, uma vez que textos de diferentes esferas sociais pressupõem conhecimentos compartilhados e sentidos não explicitados. Assim, as fragilidades evidenciadas no descritor D4 indicam que mesmo habilidades centrais para a leitura crítica e significativa não se encontram plenamente consolidadas no contexto analisado.

Apesar das dificuldades identificadas, os resultados do descritor D4 também sinalizam a existência de potencialidades a serem exploradas, especialmente quando considerados em articulação com os desempenhos observados nos descritores D1 e D3. Essa relação sugere que a base leitora existente pode ser ampliada por meio de intervenções pedagógicas que promovam o trabalho sistemático com a inferência

discursiva, aspecto contemplado no produto técnico-pedagógico proposto ao final desta dissertação.

Dessa forma, a análise do descritor D4 evidencia que a inferência de informações implícitas constitui um dos principais pontos de fragilidade no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Ao revelar dificuldades em uma habilidade central para a compreensão textual aprofundada, esse descritor reforça a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a leitura interpretativa e crítica, preparando o terreno para a análise do descritor D14, que envolve operações ainda mais complexas de posicionamento e julgamento discursivo.

A análise do descritor D3 evidencia que, embora os estudantes apresentem alguma capacidade de inferir o sentido de palavras e expressões a partir do contexto, essa habilidade ainda se mostra frágil e insuficiente para sustentar operações inferenciais mais complexas. A inferência lexical, por si só, não garante a compreensão dos sentidos implícitos que atravessam o texto em nível discursivo, uma vez que a construção desses sentidos exige do leitor a articulação entre diferentes informações, conhecimentos prévios e elementos contextuais não explicitados. Nesse sentido, a transição para o descritor D4 representa um avanço significativo no grau de complexidade cognitiva da leitura, tornando-se fundamental para compreender em que medida as limitações observadas no D3 impactam a capacidade dos estudantes de inferir informações implícitas e construir sentidos globais a partir do texto.

#### *4.1.4 Descritor D6 – Identificar o tema de um texto*

O descritor D6 avalia a capacidade do estudante de identificar o tema de um texto, habilidade que envolve a compreensão global do sentido construído discursivamente. Diferentemente de descritores voltados à localização de informações pontuais ou à inferência localizada, esse descritor exige do leitor a articulação entre as diferentes partes do texto, a hierarquização das informações e a construção de uma síntese interpretativa que represente o núcleo temático do enunciado. Trata-se, portanto, de uma competência central para a leitura proficiente, especialmente no contexto do Ensino Médio.

No âmbito da escola investigada, os resultados associados ao descritor D6 indicam dificuldades recorrentes na apreensão do sentido global dos textos, sugerindo que parte significativa dos estudantes encontra obstáculos em identificar o tema de maneira consistente. Embora os percentuais de acerto não sejam os mais baixos entre os

descritores analisados, o desempenho observado revela limites importantes na capacidade de síntese e de leitura integrada, aspectos que comprometem a compreensão textual em níveis mais complexos.

A identificação do tema pressupõe que o leitor consiga reconhecer a progressão temática do texto, distinguindo ideias centrais de informações acessórias. Esse processo exige não apenas o domínio de habilidades linguísticas, mas também familiaridade com diferentes gêneros textuais e com os modos de organização discursiva que os caracterizam. Quando essa familiaridade não se consolida ao longo da escolarização, o leitor tende a realizar leituras fragmentadas, centradas em trechos isolados, o que dificulta a construção de uma visão global do texto.

Marcuschi (2008) destaca que a compreensão textual se dá a partir da interação entre texto, gênero e contexto, sendo o reconhecimento do tema um dos elementos fundamentais para a construção de sentidos. Segundo o autor, a leitura eficaz envolve a capacidade de perceber o texto como uma unidade significativa, o que implica compreender sua finalidade comunicativa e sua organização discursiva. Assim, dificuldades na identificação do tema indicam limitações no reconhecimento do funcionamento dos gêneros textuais e de seus propósitos comunicativos.

Nesse mesmo sentido, Rojo (2009) enfatiza que a leitura, especialmente em contextos escolares, precisa considerar a diversidade de gêneros e práticas discursivas que circulam socialmente. A autora argumenta que a competência leitora se desenvolve quando o estudante é exposto a práticas de leitura que valorizem a interpretação global do texto, a articulação entre ideias e a compreensão de sentidos construídos de forma integrada. A ausência ou fragilidade dessas práticas contribui para dificuldades como as observadas no descritor D6.

No contexto analisado, as dificuldades na identificação do tema podem estar associadas a práticas pedagógicas que privilegiam atividades de leitura centradas em perguntas pontuais, muitas vezes voltadas à recuperação de informações explícitas ou à inferência localizada. Esse tipo de abordagem, embora importante em determinados momentos do processo de ensino, mostra-se insuficiente para promover o desenvolvimento da leitura global e da capacidade de síntese, essenciais para a compreensão temática.

Além disso, a diversidade de gêneros textuais presentes nas avaliações externas exige do estudante a mobilização de estratégias diferenciadas de leitura. Textos narrativos, argumentativos, expositivos ou multimodais demandam formas específicas de

organização temática, o que reforça a necessidade de um trabalho pedagógico sistemático com gêneros textuais em sala de aula. A dificuldade em identificar o tema, nesse sentido, não se restringe ao domínio linguístico, mas envolve a compreensão das práticas sociais de uso da linguagem.

Apesar das fragilidades identificadas, os resultados do descritor D6 também apontam para possibilidades de intervenção pedagógica. A análise conjunta com os descritores anteriores sugere que os estudantes apresentam uma base leitora que pode ser ampliada por meio de práticas que enfatizem a leitura integral dos textos, a discussão coletiva de sentidos e a construção de sínteses interpretativas. Essas práticas podem contribuir para o fortalecimento da compreensão global e para a superação das dificuldades observadas.

Dessa forma, a análise do descritor D6 evidencia que a identificação do tema constitui um ponto sensível no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Ao revelar dificuldades na leitura global e na capacidade de síntese, esse descritor reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a interpretação integrada dos textos e o trabalho com gêneros discursivos diversos. Essa constatação dialoga diretamente com a proposta de um produto técnico-pedagógico voltado ao desenvolvimento da leitura inferencial e crítica, apresentado na etapa final desta dissertação.

A análise do descritor D4 evidencia que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na inferência de informações implícitas comprometem a construção de sentidos mais amplos no processo de leitura. Quando o leitor não consegue articular elementos não explicitados no texto, a compreensão tende a permanecer fragmentada, dificultando a apreensão da unidade de sentido que organiza o discurso. Nesse contexto, a passagem para o descritor D6, que avalia a capacidade de identificar o tema do texto, representa um avanço na complexidade da leitura, pois exige a integração das informações explícitas e implícitas em uma síntese interpretativa global. Assim, as fragilidades observadas no D4 ajudam a explicar os limites identificados no D6, uma vez que a leitura temática pressupõe a mobilização bem-sucedida das inferências discursivas analisadas anteriormente.

#### *4.1.5 Descritor D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*

O descritor D14 avalia a capacidade do estudante de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, habilidade que se insere no campo da leitura crítica e do

posicionamento discursivo. Trata-se de uma competência de elevada complexidade cognitiva, pois exige do leitor não apenas a compreensão global do texto, mas também a análise do modo como os enunciados são construídos, identificando marcas linguísticas de subjetividade, julgamento e argumentação. Essa habilidade é central para a formação do leitor crítico, especialmente no contexto do Ensino Médio.

No contexto da escola investigada, os resultados observados no descritor D14 revelam dificuldades significativas na distinção entre fatos e opiniões, indicando que parte expressiva dos estudantes apresenta limitações na análise crítica dos textos. Ainda que os percentuais de acerto não sejam os mais baixos entre os descritores analisados, o desempenho obtido sugere fragilidades na capacidade de reconhecer posicionamentos avaliativos e de diferenciar informações objetivas de interpretações subjetivas, aspecto fundamental para a leitura em contextos sociais e acadêmicos.

A distinção entre fato e opinião pressupõe que o leitor seja capaz de reconhecer a intencionalidade discursiva do texto, identificando elementos como modalizadores, adjetivações, verbos de opinião e estratégias argumentativas. Quando essas marcas não são percebidas, o leitor tende a interpretar o texto de forma acrítica, tomando opiniões como fatos ou desconsiderando o caráter avaliativo de determinados enunciados. Esse tipo de dificuldade compromete a leitura crítica e limita a participação do estudante em práticas sociais que exigem posicionamento e julgamento fundamentado.

Marcuschi (2008) destaca que a leitura crítica envolve a compreensão dos usos sociais da linguagem e das estratégias discursivas empregadas nos textos. Para o autor, distinguir fatos de opiniões é uma habilidade que depende da articulação entre conhecimento linguístico, domínio dos gêneros discursivos e consciência das intenções comunicativas. Assim, dificuldades nesse descritor indicam limites no reconhecimento do funcionamento discursivo dos textos e de seus propósitos argumentativos.

Rojo (2009) amplia essa discussão ao enfatizar a importância dos letramentos críticos na escola, especialmente em uma sociedade marcada pela circulação intensa de discursos midiáticos e digitais. Segundo a autora, a formação do leitor crítico exige práticas pedagógicas que promovam a análise reflexiva dos textos, incentivando o estudante a questionar fontes, identificar posicionamentos e avaliar argumentos. A ausência dessas práticas contribui para dificuldades como as observadas no descritor D14, nas quais o estudante não consegue diferenciar informações factuais de opiniões subjetivas.

No contexto analisado, as fragilidades identificadas no descritor D14 podem estar relacionadas a práticas escolares que ainda priorizam a compreensão literal e a identificação de informações explícitas, em detrimento do trabalho sistemático com a argumentação e a análise crítica do discurso. Embora essas práticas sejam importantes em etapas iniciais da formação leitora, mostram-se insuficientes para o desenvolvimento de competências críticas exigidas no Ensino Médio e em avaliações externas como o SEAMA.

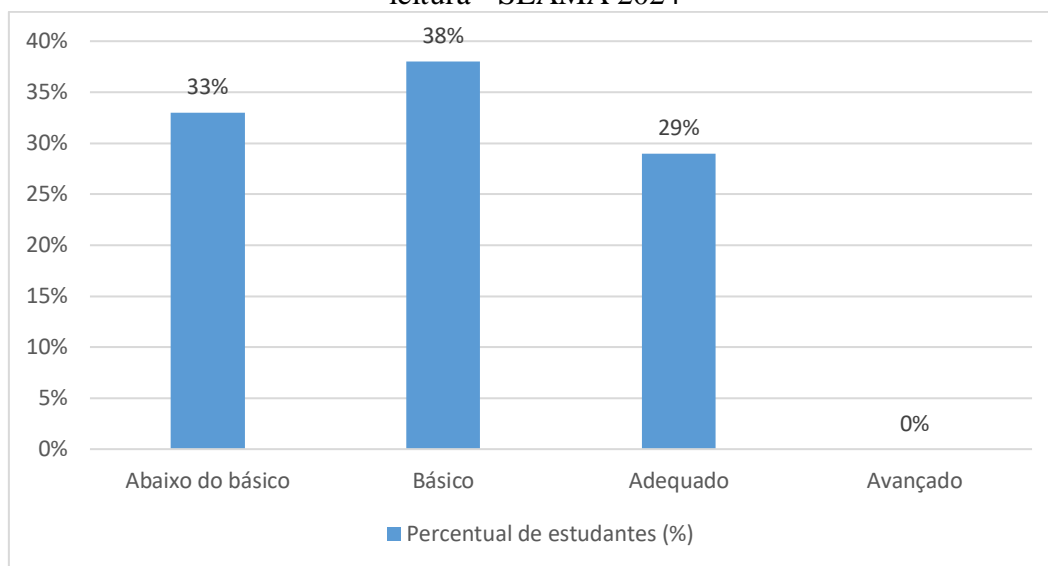
Apesar das dificuldades evidenciadas, os resultados do descritor D14 também indicam possibilidades de intervenção pedagógica. A análise integrada com os descritores anteriores sugere que a leitura crítica pode ser fortalecida a partir do aprofundamento das habilidades inferenciais (D3 e D4) e da compreensão global do texto (D6). Essa progressão evidencia que o desenvolvimento da competência crítica depende da consolidação das etapas anteriores do processo de leitura, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas articuladas e contínuas.

Dessa forma, a análise do descritor D14 evidencia que a distinção entre fato e opinião constitui um dos maiores desafios no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Ao revelar fragilidades em uma habilidade essencial para a leitura crítica e para o exercício da cidadania, esse descritor reforça a importância de propostas pedagógicas que promovam o debate, a análise discursiva e o posicionamento crítico do leitor. Essa constatação fundamenta diretamente a proposição do produto técnico-pedagógico apresentado ao final desta dissertação, voltado ao fortalecimento da leitura inferencial e crítica no contexto escolar.

#### **4.2 Descritores que apresentam maior e menor índice de acertos, pelos estudantes da escola-alvo do estudo**

A apresentação do desempenho em leitura dos estudantes da escola-alvo do estudo constitui uma etapa fundamental da análise, pois permite delinear o quadro macro no qual se inserem os resultados específicos dos descritores avaliados pelo SEAMA. Antes de se proceder ao detalhamento das habilidades leitoras, torna-se necessário compreender como os estudantes da 3ª série do Ensino Médio da escola investigada se distribuem nos diferentes níveis de desempenho em Língua Portuguesa, uma vez que essa distribuição oferece indícios relevantes acerca da consolidação – ou não – da competência leitora no contexto analisado. Os índices encontram-se no Gráfico 2.

**Gráfico 2:** Distribuição percentual dos estudantes por níveis de desempenho em leitura - SEAMA 2024



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados do SEAMA (2024)

O Gráfico de distribuição percentual dos estudantes por níveis de desempenho em leitura – SEAMA 2024 apresenta a distribuição percentual dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio nos níveis de desempenho em leitura avaliados pelo SEAMA em 2024. Observa-se uma concentração expressiva dos estudantes nos níveis abaixo do básico (33%) e básico (38%), o que indica que a maioria dos alunos demonstra domínio restrito de habilidades leitoras elementares. O percentual de estudantes no nível adequado (29%) revela que apenas uma parcela consegue mobilizar competências mais consistentes de compreensão textual, enquanto a ausência de estudantes no nível avançado evidencia fragilidades no desenvolvimento de habilidades leitoras mais complexas, especialmente aquelas relacionadas à inferência e à leitura crítica. Esse panorama reforça a necessidade de análises mais detalhadas por descritor, a fim de compreender como essas dificuldades se manifestam nas habilidades específicas de leitura avaliadas.

Os dados evidenciam uma concentração significativa de estudantes nos níveis abaixo do básico e básico, com uma presença reduzida no nível adequado e praticamente inexistente no nível avançado. Tal configuração aponta para um cenário em que a leitura, embora presente no currículo escolar, não tem sido suficientemente apropriada em sua dimensão mais ampla, especialmente no que se refere às habilidades inferenciais e críticas. Esse quadro sugere que a maior parte dos estudantes consegue mobilizar

estratégias de leitura elementares, mas encontra dificuldades quando a compreensão textual exige operações cognitivas mais complexas.

A visualização desses dados por meio de um gráfico geral de distribuição percentual possibilita uma leitura imediata do desempenho coletivo da escola, evidenciando padrões que não se manifestariam com a mesma clareza em análises fragmentadas. O gráfico não se constitui, portanto, como mero recurso ilustrativo, mas um instrumento analítico que sintetiza tendências e orienta a interpretação dos resultados subsequentes.

Do ponto de vista teórico, esse panorama dialoga com a compreensão de leitura defendida por Soares (2003; 2010), para quem a leitura deve ser entendida como prática social, construída historicamente e dependente das condições de acesso, mediação e uso da linguagem escrita. A concentração dos estudantes em níveis baixos de desempenho sugere que a leitura tem sido trabalhada de forma predominantemente instrumental, desvinculada de práticas sociais mais significativas, o que limita o desenvolvimento de uma competência leitora ampliada.

Kleiman (2004), ao discutir a relação entre leitura e escolarização, ressalta que a escola frequentemente privilegia atividades de decodificação e reconhecimento literal, em detrimento de práticas que favoreçam a construção de sentidos, a inferência e a reflexão crítica. O quadro macro identificado nos resultados do SEAMA parece corroborar essa perspectiva, na medida em que evidencia dificuldades estruturais na progressão das habilidades leitoras ao longo da Educação Básica.

Nesse sentido, o panorama geral do desempenho em leitura não apenas descreve a posição da escola nos níveis avaliativos, mas também sinaliza fragilidades e potencialidades que orientam a análise dos descritores específicos. Entre as fragilidades, destaca-se a dificuldade de avanço para níveis mais complexos de leitura; entre as potencialidades, observa-se a existência de um grupo de estudantes (30%), que alcança o nível adequado, o que indica que uma intervenção pedagógica mais sistemática e direcionada pode contribuir para a alteração do quadro atual, com resultados mais positivos.

Assim, o quadro macro do desempenho em leitura cumpre a função de situar o leitor no cenário global da competência leitora da escola investigada, oferecendo subsídios para a compreensão crítica dos resultados detalhados apresentados nas seções seguintes. Ao evidenciar tendências gerais, esse panorama contribui para fundamentar as

análises subsequentes e para justificar a proposição de um produto técnico-pedagógico voltado ao desenvolvimento da leitura inferencial e crítica no Ensino Médio.

O panorama geral do desempenho em leitura, apresentado nesta seção, evidencia um cenário marcado pela concentração dos estudantes nos níveis iniciais de proficiência e pela ausência de desempenho avançado, o que aponta para fragilidades estruturais no desenvolvimento das habilidades leitoras. Contudo, a compreensão desse quadro não se esgota na análise global dos níveis de desempenho, uma vez que tais resultados são constituídos por diferentes habilidades específicas avaliadas pelo SEAMA. Diante disso, torna-se necessário avançar para uma análise mais detalhada dos descritores de leitura, a fim de identificar como essas fragilidades se manifestam nas habilidades avaliadas, bem como quais competências apresentam indícios de maior consolidação. Assim, o item seguinte dedica-se à análise dos descritores que abordam a leitura, permitindo compreender de forma mais precisa os aspectos que demandam intervenção pedagógica e aqueles que podem ser potencializados no contexto investigado.

#### *4.2.1 Síntese comparativa dos descritores de leitura do SEAMA*

A análise conjunta dos descritores de leitura avaliados nas provas do SEAMA permite uma compreensão integrada do desenvolvimento da competência leitora dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio na escola investigada. Ao considerar os descritores D1, D3, D4, D6 e D14 de forma comparativa, torna-se possível observar não apenas desempenhos isolados, mas, sobretudo, a progressão — e as rupturas — entre diferentes níveis de complexidade cognitiva envolvidos no ato de ler.

De modo geral, os resultados indicam que as habilidades associadas à leitura literal, representadas pelo descritor D1, apresentam desempenho relativamente mais satisfatório quando comparadas aos descritores de natureza inferencial e crítica. Esse dado sugere que os estudantes conseguem localizar informações explicitamente apresentadas no texto, o que aponta para a existência de uma base inicial de leitura construída ao longo da escolarização. No entanto, essa base mostra-se insuficiente para sustentar o avanço para competências leitoras mais complexas.

A passagem do descritor D1 para o D3 evidencia a primeira ruptura significativa no processo leitor. Embora a inferência do sentido de palavras ou expressões em contexto seja uma habilidade fundamental para a leitura proficiente, os resultados do D3 indicam fragilidades que comprometem a transição da leitura literal para a leitura inferencial. Essa

dificuldade revela limites no trabalho escolar com o vocabulário em contexto e na promoção de práticas que favoreçam a construção de sentidos para além do reconhecimento superficial das palavras.

As fragilidades observadas no descritor D3 se aprofundam no descritor D4, que avalia a capacidade de inferir informações implícitas em nível discursivo. Os resultados desse descritor indicam que a maioria dos estudantes encontra dificuldades em articular informações explícitas e implícitas para construir sentidos não diretamente enunciados no texto. Essa limitação compromete a compreensão mais aprofundada dos textos e evidencia a ausência de práticas sistemáticas voltadas ao desenvolvimento da inferência discursiva, essencial para a leitura no Ensino Médio.

No descritor D6, que avalia a capacidade de identificar o tema do texto, as dificuldades inferenciais observadas anteriormente refletem-se na incapacidade de apreender o sentido global do texto. A leitura fragmentada, centrada em partes isoladas do enunciado, dificulta a construção de uma síntese interpretativa que represente o núcleo temático do discurso. Esse resultado reforça a ideia de que a compreensão global depende diretamente da consolidação das habilidades inferenciais analisadas nos descritores anteriores.

O descritor D14, por sua vez, evidencia o ponto de maior complexidade no desenvolvimento da competência leitora, ao avaliar a capacidade de distinguir fatos de opiniões e, conseqüentemente, de realizar uma leitura crítica. As fragilidades identificadas nesse descritor indicam que os estudantes apresentam dificuldades em reconhecer posicionamentos discursivos, marcas de subjetividade e estratégias argumentativas, o que limita o exercício da leitura crítica e do posicionamento reflexivo diante dos textos.

A análise comparativa dos descritores revela, portanto, que as dificuldades não se distribuem de forma aleatória, mas seguem um padrão de progressiva intensificação à medida que aumenta a complexidade cognitiva da leitura. Esse padrão sugere que as fragilidades observadas nos descritores mais complexos não podem ser compreendidas de forma isolada, uma vez que estão diretamente relacionadas à insuficiente consolidação das habilidades leitoras intermediárias e basilares.

Ao mesmo tempo, os resultados também apontam para a existência de potencialidades. O desempenho relativamente mais elevado no descritor D1 indica que há uma base leitora a partir da qual intervenções pedagógicas podem ser construídas. No entanto, para que essa base seja ampliada e consolidada, torna-se necessário investir em

práticas de leitura que promovam a inferência, a compreensão global e a análise crítica dos textos, articulando leitura, linguagem e contexto social.

Dessa forma, a síntese comparativa dos descritores evidencia que o principal desafio identificado não reside apenas na ausência de habilidades específicas, mas na falta de continuidade e progressão no desenvolvimento da competência leitora ao longo da escolarização. Essa constatação fundamenta a proposição de um produto técnico-pedagógico voltado ao fortalecimento da leitura inferencial e crítica, concebido como estratégia de intervenção para atenuar as fragilidades apontadas pelos dados e contribuir para a melhoria do ensino de leitura no contexto analisado.

#### *4.2.2 Análise de questões SEAMA (2024)*

Para melhor compreensão das questões modelo SEAMA, apresentam-se duas das disponibilizadas na Revista da Escola (edição de 2025). As questões contemplam o descritor 14 - Distinguir um fato da opinião entre fragmentos de um texto. Na primeira questão analisada, o comando é apresentado ao estudante de modo simples “Leia o texto abaixo”, logo em seguida segue com um texto intitulado “Wandinha abraça o sombrio e cresce em 2ª temporada com assinatura de Tim Burton”. Nela é apresentado um gênero textual, a resenha crítica. A questão é composta por 4 alternativas de “a” a “d”. Para essa questão é necessário que o estudante não realize somente uma leitura literal, mas que verifique informações durante a leitura do texto verificáveis. Por se tratar de uma resenha crítica, é necessário que o estudante tenha domínio das características prototípicas do gênero em questão. Ele precisa levar em consideração para resolução da resposta a estrutura que o compõem e os propósitos comunicativos.

**Figura 4:** Modelo de questão SEAMA I

REVISTA DA ESCOLA . LÍNGUA PORTUGUESA

42 ■■■■■

■ **ATIVIDADES**

As duas questões apresentadas a seguir têm como objetivo avaliar se os estudantes já são capazes de **distinguir um fato da opinião entre fragmentos de um texto**. Para tanto, eles devem identificar marcas de posicionamento, nas quais os autores deixam transparecer sua opinião, em contraposição aos trechos do texto que representam fatos, não expressando juízos de valor ou julgamentos.

QUESTÃO 1

---

Leia o texto abaixo.

**Fonte:** Reprodução a partir da “Revista da Escola”, edição 2025

**Figura 5:** Modelo de questão SEAMA II

**Wandinha abraça o sombrio e cresce em 2ª temporada com assinatura de Tim Burton**

Parece correto começar este texto destacando que Wandinha foi uma das séries que mais soube corrigir sua rota da primeira para a segunda temporada. Embora o primeiro ano tenha batido marcas históricas e se consolidado como o maior sucesso do serviço de *streaming* em língua inglesa, a produção não chegou a ser uma unanimidade, recebendo críticas até de Jenna Ortega, responsável por viver a personagem-título, que questionou algumas decisões criativas envolvendo a jornada de sua protagonista. [...]

Não que o dedo do icônico diretor não pudesse ser percebido na temporada inicial. A atmosfera gótica de Nunca Mais e toda a direção de arte de Wandinha, do visual dos personagens aos cenários, parecem saídas direto de uma das obras de Burton que contam com essa aura soturna, como Edward Mãos de Tesoura, Beetlejuice e Sombras da Noite. Mas o segundo mergulha de cabeça neste ambiente sombrio para além do aspecto visual. Tanto a narrativa quanto as criaturas em si, entre lobisomens, Hydes, corvos assassinos e cabeças falantes têm o dedo do diretor - que também atua como produtor executivo - e faz com que o novo ano seja mais interessante do que o anterior em diversos aspectos.

E ao falar da narrativa, as preces de Jenna Ortega foram ouvidas e surtiram o efeito positivo esperado. Ao deixar de lado a dinâmica de série teen que envolvia Wandinha e suas aspirações amorosas, a série ganhou substância. Sem a necessidade de fazer com que o público se dividisse na torcida por seus pretendentes, os roteiristas tiveram espaço para trabalhar melhor outros arcos e coadjuvantes, principalmente envolvendo o núcleo da família Addams. Com mais espaço, Gomez (Luís Guzman) e Morticia (Catherine Zeta-Jones) são destaques no novo ano, com ênfase para a matriarca, cujo relacionamento complicado com a filha e as várias tentativas de construir uma conexão com Wandinha estão nos pontos fortes desta temporada. [...]

ZULIANI, André. Wandinha abraça o sombrio e cresce em 2ª temporada com assinatura de Tim Burton. **Omelete**, [S. l.], 6 set. 2025. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/series-tv/criticas/wandinha-2atemporada-critica-serie-jenna-ortega>. Acesso em: 10 out. 2025 (adaptado).

**Fonte:** Reprodução a partir da “Revista da Escola”, edição 2025

No texto é possível perceber, por meio de elementos linguísticos, as impressões do autor a respeito da série, pois é perceptível, de início, marcas de subjetividade do autor do texto por meio de adjetivações como “icônico” quando se reporta ao diretor da série. Tendo a leitura como atividade cognitiva, é necessário que o estudante articule e mobilize informações explícitas e implícitas para interpretar o texto com profundidade. Nesse caso, para auxiliar no processo de inferência, é necessário que o estudante formule hipóteses a fim de confirmá-las ou refutá-las para então identificar a resposta correta.

No que se refere ao textual-discursivo, o estudante precisa compreender o que sentido se constroem no interior do texto, mas que decodificar um trecho do texto, ele precisa entender o sentido atribuído àquele determinado trecho, no caso da resenha, a opinião do autor do texto. A resenha apresenta um fato, esse fato precisa ser identificado e depois dessa identificação extrair a opinião sobre o objeto alvo da resenha. Para essa questão, um elemento linguístico que pode evidenciar a opinião do autor é o uso da expressão “aura soturna”, por remeter ao gótico, o uso das escolhas lexicais do autor vi remeter ao uso de palavras que pertençam ao mesmo campo semântico, “aura” está relacionado “energia” e “soturna” a “tristonho” “melancólico”. Outro elemento seria o uso da conjunção adversativa “mas”, que revela uma contrariedade positiva do ponto de vista do autor do texto em relação ao autor.

Como prática sociocultural, é necessário que o estudante tenha conhecimento de vidas e experiências anteriores para compreensão dos fatos apresentados. O repertório sociocultural do leitor é imprescindível, nesse caso, é necessário que ele recorra a familiaridade do tema, do gênero e do espaço de circulação desse gênero.

Ao analisar questões dessa natureza, o leitor é capaz de ser crítico e autônomo diante de fatos que podem ser apresentados sem distinção de gênero. Além disso, ele conseguirá reconhecer as intencionalidades presentes no discurso e que embora exijam um uso de terceira pessoa, por meio de elementos é possível identificar as intenções do autor.

**Figura 6:** Modelo de questão SEAMA III

SEAMA . 2025 43

---

Nesse texto, há uma opinião no trecho:

A) "... Jenna Ortega, responsável por viver a personagem-título, que questionou algumas decisões criativas envolvendo a jornada de sua protagonista...". (§ 1)

B) "Tanto a narrativa quanto as criaturas em si, entre lobisomens, Hydes, corvos assassinos e cabeças falantes têm o dedo do diretor...". (§ 2)

C) "... e faz com que o novo ano seja mais interessante do que o anterior em diversos aspectos.". (§ 2)

D) "Gomez (Luís Guzman) e Morticia (Catherine Zeta-Jones) são destaques no novo ano, com ênfase para a matriarca...". (§ 3)

**Fonte:** Reprodução a partir da “Revista da Escola”, edição 2025

Sobre as alternativas, o item “c”, segundo parágrafo, em “[...] e faz com que o novo ano seja mais interessante do que o anterior em diversos aspectos”, deixando clara sua opinião a respeito da série. Os elementos linguísticos que permitem ao estudante identificar a resposta correta são o advérbio “mais” e o adjetivo “interessante” quando ele expressa sua opinião em relação a nova temporada da série.

A questão 2 repete o mesmo comando da questão anterior e apresenta um gênero textual que também exige do estudante uma leitura crítica e atenta. O autor apresenta um posicionamento crítico e o respondente precisa identificar diante do fato apresentado a opinião do autor. A leitura cognitiva permite a compreensão a partir do elemento avaliativo como “importante” e da conjunção “mas”, que evidencia uma restrição ao que é afirmado. A prática textual discursiva exige que o texto deve ser lido por completo, que todo o seu conjunto constrói o significado, que todos os elementos se articulam para o projeto de texto. O texto revela da enunciativa que as práticas de cuidado ambiental devem ser diárias, isso revela a opinião da autora diante do fato apresentado, convencendo o leitor que ações educativas podem contribuir para a mudança que ela se propõe a defender.

Na perspectiva sociocultural, é necessário que o leitor tenha familiaridade com discussões com questões contemporâneas e educação ambiental. Além disso, o espaço de circulação de produção do gênero, o meio científico, evidencia uma opinião construída por meio didático e acessível.

**Figura 7:** Modelo de questão SEAMA IV

QUESTÃO 2

---

Leia o texto abaixo.

**A importância de ensinar preservação ambiental para crianças**

Sustentabilidade é uma palavra muito falada hoje em dia, mas nem sempre fácil de entender. Ouvimos sobre a ação do ser humano no planeta, mudanças climáticas, poluição do ar e da água, e como tudo isso coloca em risco animais, plantas e até nós. Ser sustentável é buscar formas de viver que evitem esses problemas.

Mas o que isso significa? Para a nossa vida e para a sociedade? Pode parecer difícil mudar hábitos quando os problemas parecem distantes, quando não vemos seus efeitos no dia a dia.

É aí que a educação entra como chave. Falar sobre sustentabilidade nas escolas é importante, mas não basta. É preciso mostrar, de forma prática, como as mudanças no meio ambiente já afetam nossa rotina, desde a comida que chega ao prato até o ar que respiramos.

As mudanças climáticas não são só sobre o aumento do nível dos oceanos ou o desequilíbrio da natureza. Isso é importante, mas parece distante, como um filme de ficção científica. A verdade é que os impactos já estão acontecendo. [...]

**Fonte:** Reprodução a partir da “Revista da Escola”, edição 2025

**Figura 8:** Modelo de questão SEAMA V

Tudo isso atinge pessoas de verdade. Hoje, a probabilidade de alguém se tornar um refugiado climático é maior do que a de virar milionário. [...]

Hoje em dia, falar em sustentabilidade não pode se limitar a economizar energia, fechar a torneira enquanto escovamos os dentes ou reciclar uma garrafa PET. Essas atitudes ajudam, sim, mas sozinhas não bastam. Precisamos entender que no planeta não existe “jogar fora”. Tudo o que descartamos continua aqui, circulando no ar que respiramos e na água que bebemos. [...]

No fundo, ser sustentável é um ato coletivo. É cuidar de si e do outro. Todos dividimos os mesmos recursos e o mesmo planeta, e só conseguiremos preservá-lo juntos. Esse senso de comunidade começa cedo: na infância, na escola, aprendemos cuidar em grupo e perceber que nossas escolhas impactam a todos. Criar hábitos coletivos desde pequenos é a base de um futuro mais sustentável.

POLANCZYK, Rafaella S. A importância de ensinar preservação ambiental para crianças. **Recreio**, 9 set. 2025. Disponível em: <https://recreio.com.br/noticias/natureza/a-importancia-de-ensinar-preservacao-ambiental-para-criancas.phtml>. Acesso em: 9 out. 2025 (adaptado).

**Fonte:** Reprodução a partir da “Revista da Escola”, edição 2025

Sobre os itens, o item “b” apresenta *“Falar sobre sustentabilidade nas escolas é importante, mas não basta.”* — exige que o leitor reconheça o valor semântico do verbo de ligação “é”, com carga semântica de afirmação, além de estar no presente, reforçando a urgência e a necessidade dessa questão contemporânea. Os demais itens: Outro aspecto relevante é que o item evidencia a complexidade do conceito de opinião. As alternativas

incorretas apresentam uma pergunta retórica (A), que pode confundir leitores menos experientes; uma afirmação explicativa (C), de caráter informativo; um dado comparativo (D), que, embora impactante, se ancora em uma relação de probabilidade, aproximando-se de um fato estatístico.

**Figura 9:** Modelo de questão SEAMA VI

SEAMA . 2025 45

Nesse texto, há uma opinião no trecho:

A) "Mas o que isso significa? Para a nossa vida e para a sociedade?". (§ 2)

B) "Falar sobre sustentabilidade nas escolas é importante, mas não basta.". (§ 3)

C) "As mudanças climáticas não são só sobre o aumento do nível dos oceanos ou o desequilíbrio da natureza.". (§ 4)

D) "Hoje, a probabilidade de alguém se tornar um refugiado climático é maior do que a de virar milionário.". (§ 5)

Em síntese, à luz das teorias da leitura, as questões do descritor 14 devem ser analisadas considerando:

- a) a mobilização de inferências e conhecimentos linguísticos;
- b) o reconhecimento das marcas discursivas de subjetividade;
- c) a compreensão do gênero e da intenção do autor;
- d) a influência do repertório sociocultural do leitor;
- e) a leitura como prática crítica e socialmente situada.

Esses aspectos mostram que distinguir fato de opinião é uma habilidade central para a formação do leitor autônomo e crítico, e não apenas um exercício técnico de identificação de trechos no texto.

### 4.3 Resultados da escola no âmbito do SEAMA em relação a outros resultados

Nesta categoria foi feita a triangulação dos resultados dos descritores do SEAMA com os resultados de dados nacionais: do SAEB, o IDEB e os da “Retratos da Leitura no Brasil”. A triangulação de dados serve para obtenção de resultados de modo mais aprofundado, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 19) apud Figaro afirmam que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma

compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Na pesquisa em questão, os documentos analisados são de fontes distintas.

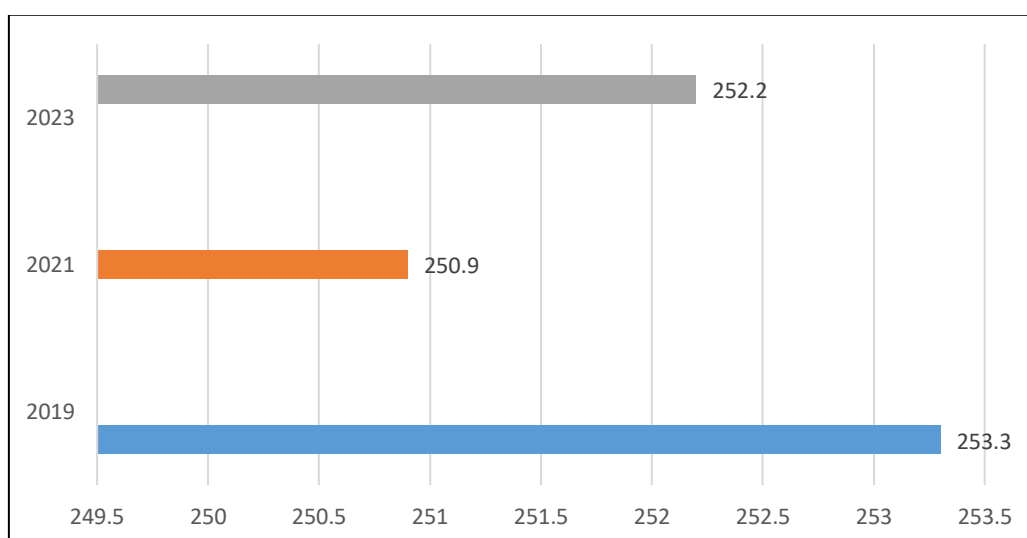
#### 4.3.1 Dados nacionais: o SAEB.

O SAEB teve sua primeira edição no de 1990 e com intercaladas de aplicação foi aplicado novamente nos anos de 1993 e no ano de 1995, com auxílio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), a avaliação passou a ser aplicada anualmente. O SAEB foi desenvolvido com base em planos nacionais de educação e de documentos oficiais que norteiam a educação brasileira.

No que se refere a essa pesquisa, que possui como foco o ensino médio, a aplicação do SAEB, ocorre com base no censo escolar de acordo com a Portaria N° 267, de 21 de junho de 2023. Ele é aplicado em zonas urbanas e rurais e em instituições de ensino municipal, estadual e federal. Para coerência na comparação dos dados com as outras avaliações de larga escala, essa análise será realizada utilizando dados da terceira série ensino médio regular.

No que se refere aos resultados, de 2019, 2021 e 2023, segue o gráfico para apresentação dos resultados de língua portuguesa:

**Gráfico 3:** Proficiência média dos Estudantes - 3ª série do ensino médio tradicional - Língua portuguesa do Gráfico



**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base nos dados do INEP na “Página Educacional”

(2026)

Um dos fatores que podem evidenciar um declínio considerável na queda dos índices de língua portuguesa pode ter sido a pandemia, percebe-se que em 2019 o gráfico está no ponto alto, mostrando-se favorável nos níveis de proficiência estabelecidos. Para auxiliar o nível que o estudante se encontra, é utilizada a TRI, ela serve de base para elaboração de item com um maior número de habilidades já prevendo uma possível falha do estudante. Desse modo, caso o estudante deixe de responder a determinado item, aquela habilidade já foi contemplada em outro item que possivelmente ele tenha respondido.

O nível de proficiência dos estudantes também é dividido por escala:

**Quadro 5:** Distribuição percentual dos estudantes por níveis da escala de proficiência – 3ª série do ensino médio tradicional – língua portuguesa

Ano	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
2019	30,61	18,58	18,18	14,98	9,89	5,41	2,00	0,32	0,03
2021	32,15	19,09	18,38	14,37	9,24	4,77	1,70	0,29	0,01
2023	31,66	18,47	17,54	14,91	9,80	5,23	1,92	0,43	0,03

**Fonte:** Reproduzido pelo autor com base nos dados do INEP na “Página Educacional” (2026)

Neste quadro, observa-se que os níveis de proficiência são baixos, mas mesmo assim representam um bom grau de recuperação em relação ao que foi registrado no ano de 2019, o que revela que fatores externos influenciam de modo direto e impactam nos resultados da educação. A educação revela-se como alvo em potencial de contextos históricos formados por desigualdade de acesso à informação. Em se tratando de contexto digital, a pandemia não evidenciou somente uma descontinuidade de ensino presencial, mas a falta de acesso ao contexto digital e à forma como o ambiente adequado para aprendizagem somam positivamente para efetivação do ensino.

Tal situação trouxe para a superfície a fragilidade no ensino público e, principalmente, aos indivíduos vulneráveis, o que se revelou como fator preponderante para declínio dos indicadores. As próprias estratégias avaliativas não mensuraram as aprendizagens realizadas num contexto irregular.

#### 4.3.2 Dados nacionais: o IDEB

O IDEB é um instrumento de monitoramento do INEP, para mensurar a qualidade da educação básica no Brasil, com ocorrência bianual. O foco é o desempenho dos alunos na prova Brasil/SAEB avaliando os índices de aprovação, de acordo com o censo escolar. As avaliações são aplicadas a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Por ser foco da pesquisa, abordagem da pesquisa é a análise no ensino de língua portuguesa de turmas do ensino médio. Com os dados do ano de 2023 disponibilizados em 2024. As notas variam de 0 a 10, e quanto maior for a nota do estudante e o número de aprovados, maior será a nota do IDEB. A nota padronizada é a conversão, como se pode vê no Quadro abaixo:

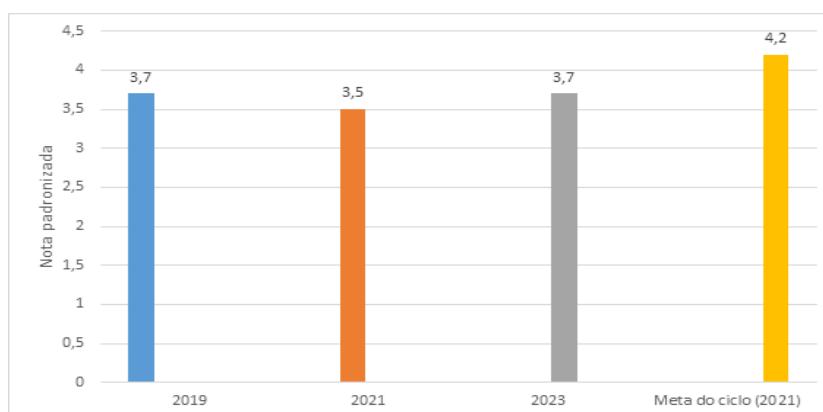
#### Quadro 6: Fórmula de elaboração da nota padronizada

$$\text{IDEB} = \text{Média padronizada (proficiência)} \times \text{Taxa de aprovação}$$

**Fonte:** Reproduzido pelo autor com base nos dados do INEP na “Página Educacional” (2026)

O gráfico a seguir representa a proficiência média do SAEB em língua portuguesa no ensino médio tradicional. A nomenclatura “tradicional” é utilizado por haver outra modalidade de ensino médio “integrado”, porém os resultados são apresentados de modo distinto. Os dados apresentados aqui representam o estado do Maranhão, correspondendo aos anos de 2019 a 2023.

#### Gráfico 4: Notas padronizadas do IDEB do Maranhão



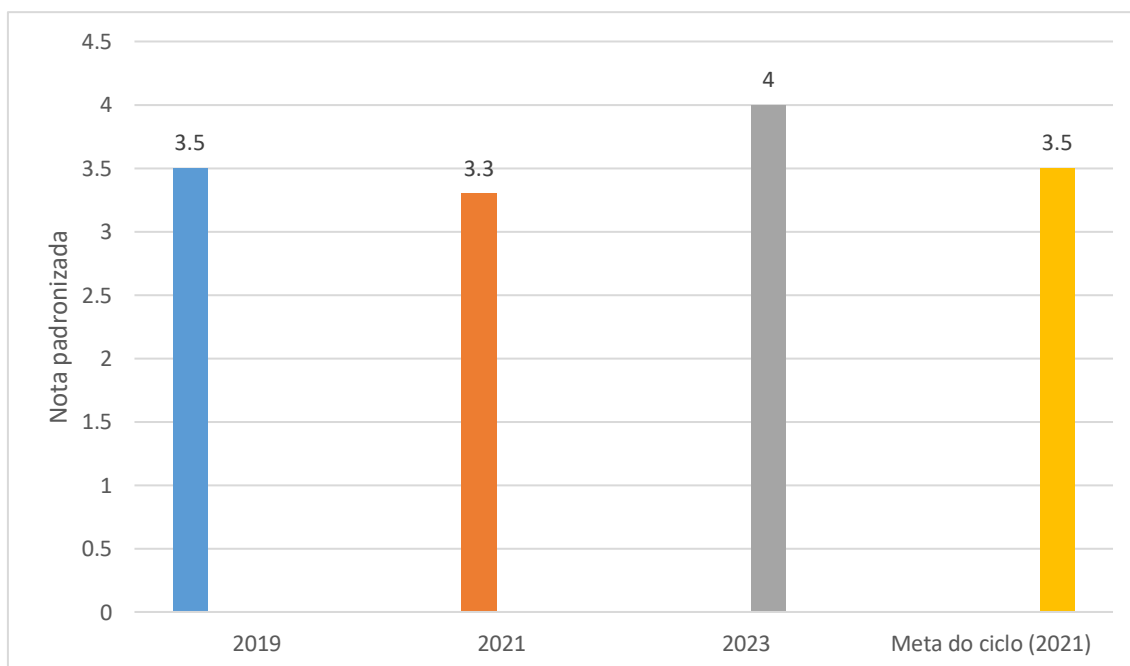
**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base nos dados divulgados pelo INEP (2026).

No que se refere às notas padronizadas do estado do Maranhão, muito precisa ser feito para se alcançar a média estipulada para o estado, tendo em vista que a prova é aplicada a cada dois anos e há uma tímida crescente de 0,2 do ano de 2021 para 2023. A estimativa é que na próxima divulgação o estado avance para atingir a meta estipulada e melhorar seus índices.

Atuar no campo da língua portuguesa e matemática, que são as duas áreas que geram essa média, percebe-se a necessidade de atuação de modo ativo. Outra informação que pode ser inferida a partir dos dados é a recorrência da queda dos índices após a pandemia, que reforça o declínio e despreparo de políticas públicas em contexto de ensino que fogem da regularidade. As questões socioeconômicas também são fatores que precisam ser levados em consideração tendo em vista que os dados apontados representam o contexto público de ensino, isso deve ser destacado, pois o IDEB mensura as escolas da rede privada e esses dados são apresentados de modo separado do contexto público, em que a média alcançada por essas escolas privadas representam a média de 5,9, um média acima da média estipulada para educação pública.

No contexto do município de Barra do Corda os dados são os seguintes, no período compreendido de 2019 a 2021:

**Gráfico 5:** Nota padronizada do município de Barra do Corda



**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base nos dados divulgados pelo INEP (2026).

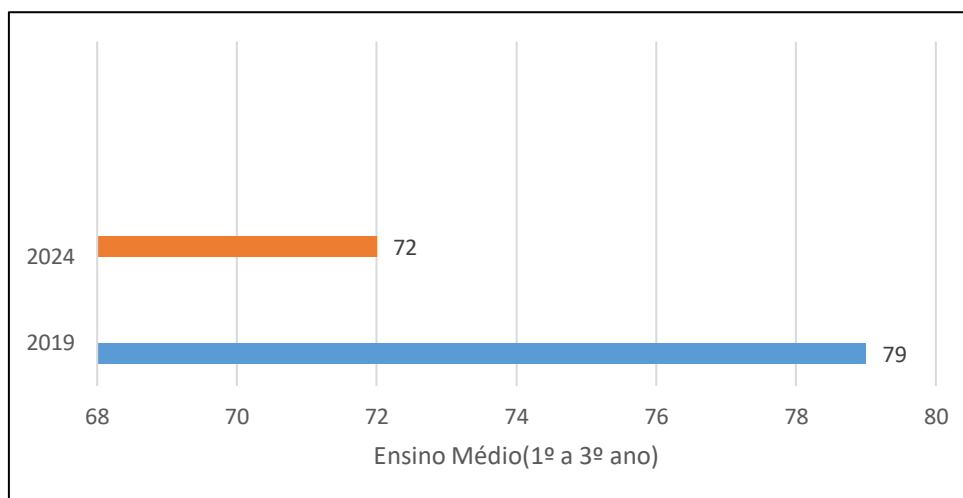
O município de Barra do Corda, em relação ao estado do Maranhão, contexto em que está inserido, apresenta bons resultados, mas não significa dizer que não precise melhorar seus índices, pois a média nacional estabelecida é de 6,0. Essa média só foi alcançada pelos anos iniciais do ensino fundamental. Isso evidencia não só o declínio, mas ausência ou falta de aplicabilidade metodologias de ensino voltadas para estas turmas, bem para as do ensino médio.

A informação de que fatores externos influenciam a educação se reforçam no declínio de 2019 para 2021, a pandemia teve forte influência e impacto de modo negativo nos índices nacionais, estaduais e municipais. A fragilidade e despreparo também implicam na formação de professores, tendo em vista a obrigatoriedade de se trabalhar com ferramentas digitais no contexto pandêmico. A ausência de habilidade com as ferramentas digitais reflete as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, e a dificuldade de se recuperarem após um contexto de irregularidades no ensino presencial da educação básica. Isso implica na reflexão de que medidas para essas situações sejam pensadas de modo prévio para que contextos como esses, caso venham a se repetir, tenham menos força e não impactando de modo negativo na educação de estudantes da educação básica.

#### *4.3.3 Dados nacionais: “Retratos da Leitura no Brasil”*

A pesquisa de âmbito nacional, “Retratos da leitura no Brasil”, 6ª edição, traz um panorama dos indicadores do país, referente à prática leitora do brasileiro. A pesquisa realizada nas 5 regiões do Brasil, contou com 208 municípios, e foram entrevistados cerca de 5.504 brasileiros alfabetizados ou não. A edição objetiva, além de traçar o panorama leitor brasileiro, delinear o papel da família e da escola na formação de leitores no país.

De acordo com a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, o “leitor é aquele que leu, inteiro ou em parte, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos 3 meses”. Os dados mostram que o percentual de estudantes leitores de ensino médio, nos anos de 2019 e 2024, sofreu um declínio.

**Gráfico 6:** percentual de estudantes leitores, ensino médio, anos de 2019 e 2024

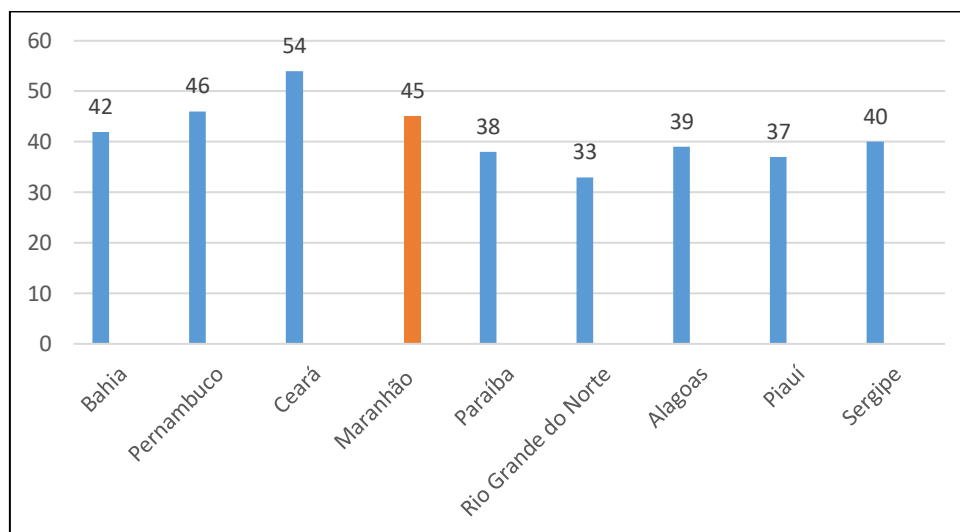
**Fonte:** Elaborado pelo autor, baseado nos dados da 6ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” 2024.

Esse resultado evidencia não só o declínio do número de leitores, mas mudanças de hábitos na prática de leitura, o que não significa dizer que essa prática será extinta. Outro fator que merece atenção, são as desigualdades sociais e culturais, o acesso à internet ou até mesmo a materiais impressos ainda são inacessíveis, para alguns brasileiros, principalmente para os que são de baixa renda. A própria falta de incentivo dentro dos lares brasileiros pode revelar uma herança na ausência do hábito de leitura. As condições muitas vezes evidenciam não uma escolha, mas uma imposição de que a leitura não seja realizada independente do meio social e da forma como ela se apresenta.

A leitura apresentada na escola, muitas vezes, de modo obrigatório, sem um diálogo ou leitura atenta e crítica, relacionada somente a aspectos avaliacionais, desligada de práticas pedagógicas que sejam descontextualizadas ocasionam o desinteresse do estudante, o contato com o texto existe, mas não dentro da realidade daquele que o ler.

A pesquisa realizada aponta não só o indício de uma queda no número de leitores, mas múltiplos fatores que podem influenciar, pois as práticas leitoras requerem não somente o hábito, mas estruturas e condições para tais práticas.

No contexto nacional, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil revela que o Maranhão possui um índice baixo no número de leitores dentro da média regional, tendo em vista que na região nordeste houve uma queda de 48% em 2019 para 43% em 2024.

**Gráfico 7:** Demonstrativo do percentual de leitores da Região (2019 x 2024)

**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base nos dados da 6ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” 2024.

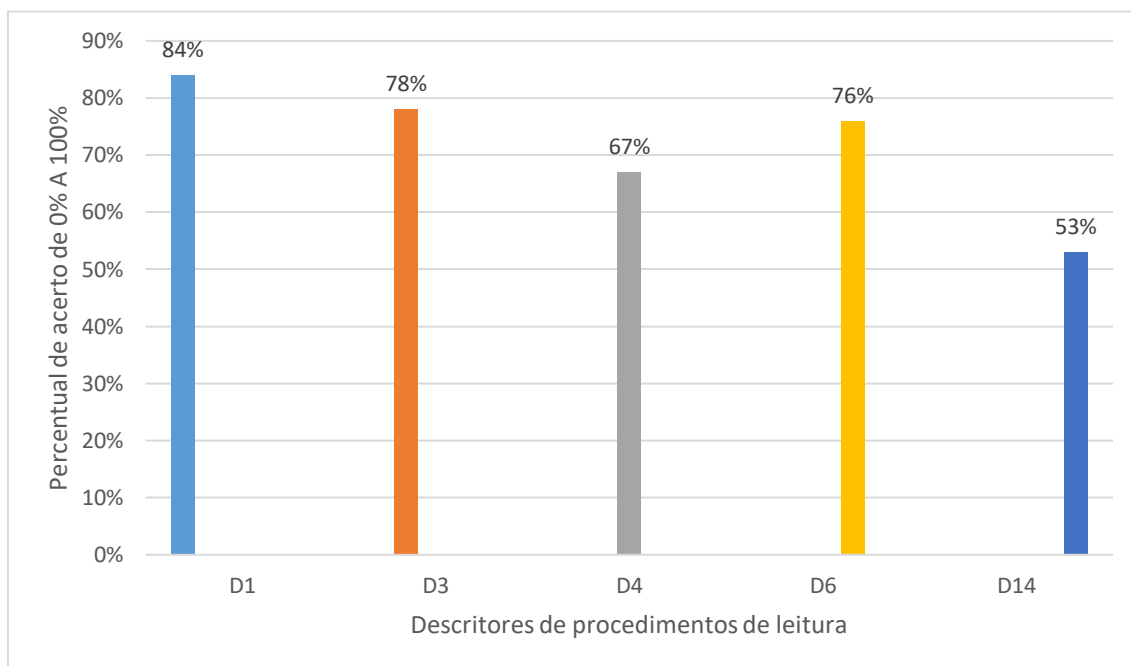
Embora as estatísticas apontem para uma média intermediária entre os estados nordestinos, a posição do Maranhão não é favorável, pois quando se considera a média nacional, há estados nos quais os percentuais passam de 50%. Mas em relação a estados, como o Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, que aparecem na escala média de 30%. O nordeste aparece com uma escala percentual diversificada, caracterizando e reforçando velhos discursos de desigualdades sociais, falta de acesso à escola, ausência de uma cultura consolidada ou não marcada no cotidiano estudantil ou na realidade daquele que ler, déficit econômico e a escassez de políticas públicas voltadas para a prática leitora. Percebe-se que a região nordeste, que engloba o Maranhão, retrata uma realidade de que não há práticas consolidadas no cotidiano social, principalmente fora da escola. O que se infere é que, novamente, as práticas existem dentro da escola, mas desligadas do contexto social. Os indicadores apontam uma vulnerabilidade leitora que dialoga com o quadro regional da avaliação em larga escala.

#### 4.3.4 Dados estaduais: “SEAMA”

No que cerne o contexto de avaliações de larga escala, o Maranhão, bem como os demais estados da federação têm passado por processos avaliativos, alguns realizados anualmente, outros, em um intervalo de tempo de um ano.

O SEAMA acontece anualmente, e os resultados objeto deste estudo são da avaliação somativa aplicada no final do período letivo de 2024, mas os resultados foram divulgados em 2025. O gráfico a seguir representa o percentual de acerto dos estudantes diante de questões que contemplam os descritores de leitura em língua portuguesa. O resultado é construído a partir de percentuais, os descritores apresentados serão apenas os de “procedimento de leitura” conforme já evidenciado anteriormente.

**Gráfico 8:** Percentual de acerto dos estudantes a partir dos descritores



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos resultados do SEAMA (2024) disponibilizados pela escola

A investigação dos resultados dos descritores da escola-alvo, oriundos do SEAMA e da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” permitem um movimento analítico um olhar sobre o desempenho em leitura, situando os resultados locais em um contexto mais amplo e evitando interpretações isoladas ou descontextualizadas. Ao articular dados do SEAMA com informações de caráter nacional, torna-se possível compreender em que medida as fragilidades e potencialidades identificadas refletem tendências mais amplas do cenário brasileiro de leitura.

Os dados do Retratos da Leitura no Brasil evidenciam que a leitura no país ainda enfrenta desafios estruturais, marcados por desigualdades regionais, socioeconômicas e educacionais. A pesquisa aponta que uma parcela significativa da população brasileira lê

pouco ou não lê, e que a escola permanece como o principal — e, em muitos casos, o único — espaço de acesso sistemático à leitura. Esse dado é especialmente relevante quando se consideram contextos escolares situados em regiões historicamente marcadas por vulnerabilidades sociais, como é o caso de grande parte das escolas públicas do Maranhão.

Ao comparar os resultados da escola investigada com os dados nacionais, observa-se uma convergência importante no que diz respeito às dificuldades relacionadas às habilidades inferenciais e à leitura crítica. Assim como apontado pelo Retratos da Leitura no Brasil, as práticas leitoras predominantes tendem a privilegiar leituras funcionais ou instrumentais, em detrimento de práticas que favoreçam a reflexão, a interpretação aprofundada e o posicionamento crítico. Essa convergência ajuda a compreender por que descritores como D4 e D14 apresentaram maiores fragilidades no contexto analisado.

No que se refere ao D4, revelam a dificuldade significativas dos estudantes em construir sentido em informação que estão implícitas, uma leitura fragmentada de parte do texto ou de informações que podem estar dispersas podem levar a essa dificuldade. A própria dificuldade em inferir o que está implícito pode ser outro fator para que o descritor apareça com um baixo índice. A leitura mecanizada ou, simplesmente, decodificação do texto escrito podem induzir ao erro, a necessidade de atividades que envolvam práticas cognitivas poderiam auxiliar no processo de uma leitura que necessite de uma mobilização cognitiva para interpretação textual. O comprometimento de uma prática que exija um resgate de informação implícitas compromete a participação do estudante em práticas sociais que exijam dele interpretação de sentido subentendido e conhecimentos compartilhados.

O D14, que apresenta um baixo índice, de 53%, determina que o estudante identifique uma opinião a partir de um fato, pode-se hipotetizar que o estudante não esteja identificando sequer o fato para que compreender que exista uma opinião contida no texto, a não identificação de termos ou expressões com significado de avaliativo ou até mesmo entender que opinião em um fato e não compreender a distinção da subjetividade contida no texto pode representar um dos fatores. O baixo índice desse descritor revela também a dificuldade em lidar com textos em que o teor seja mais crítico. Atividades com proponham práticas pedagógicas reflexivas auxiliariam como reforço de melhoria no índice do descritor.

No cenário nacional, a pesquisa também destaca que o hábito de leitura está fortemente associado ao acesso a livros, à mediação familiar e escolar e às condições

materiais de vida. No caso do Maranhão, esses fatores assumem contornos ainda mais significativos, considerando os indicadores educacionais e sociais do estado. A escola investigada, ao apresentar dificuldades semelhantes às observadas em nível nacional, revela que os desafios identificados não se restringem ao contexto local, mas estão inseridos em um quadro mais amplo de condições estruturais que impactam o desenvolvimento da competência leitora.

Entretanto, a comparação entre os dados locais e nacionais também evidencia divergências que merecem destaque. Enquanto o Retratos da Leitura no Brasil aponta a leitura literária e por prazer como uma prática pouco frequente entre os brasileiros, os resultados do SEAMA permitem observar como essa ausência de práticas leitoras diversificadas se reflete diretamente no desempenho em habilidades avaliativas específicas. Desse modo, os dados locais contribuem para detalhar, em nível pedagógico, os efeitos concretos de um cenário nacional marcado pela fragilidade das práticas de leitura.

Ao situar o Maranhão no contexto nacional, torna-se possível compreender que os resultados observados não devem ser interpretados como falhas isoladas da escola ou dos estudantes, mas como reflexo de um conjunto de fatores históricos, sociais e educacionais que atravessam o ensino da leitura no Brasil. Essa leitura evita uma abordagem deficitária e individualizante, reforçando a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas articuladas, capazes de enfrentar os desafios estruturais da formação leitora.

Do ponto de vista metodológico, é importante reconhecer os limites dessa comparação. Os dados do SEAMA e do Retratos da Leitura no Brasil possuem naturezas distintas: enquanto o primeiro se baseia em avaliações de desempenho escolar, o segundo investiga hábitos, práticas e percepções sobre a leitura. Assim, a comparação entre esses conjuntos de dados não visa estabelecer equivalências diretas, mas promover um diálogo interpretativo que permita ampliar a compreensão do fenômeno da leitura em diferentes escalas.

Apesar desses limites, o diálogo entre os dados locais e nacionais revela-se produtivo ao evidenciar que as dificuldades observadas na escola investigada dialogam com tendências mais amplas do cenário brasileiro. Ao mesmo tempo, esse movimento analítico reforça a relevância da pesquisa ao demonstrar como avaliações externas e estudos nacionais podem ser articulados para subsidiar intervenções pedagógicas mais contextualizadas e eficazes.

Dessa forma, o diálogo com o Retratos da Leitura no Brasil amplia o alcance analítico desta dissertação, situando os resultados do SEAMA em um contexto nacional e reforçando a importância de ações pedagógicas voltadas ao fortalecimento da leitura inferencial e crítica. Essa articulação fundamenta, de maneira consistente, a proposição do produto técnico-pedagógico apresentado na sequência, concebido como uma resposta localizada a um problema que se manifesta em escala nacional.

#### *4.3.5 Síntese interpretativa e implicações pedagógicas*

A análise dos resultados dos descritores de leitura avaliados nas provas do SEAMA permitiu compreender, de forma integrada, o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio na escola investigada. A leitura interpretativa dos dados evidenciou que as dificuldades observadas não se distribuem de maneira aleatória, mas seguem um padrão progressivo relacionado ao aumento da complexidade cognitiva exigida pelas habilidades avaliadas. Essa constatação constitui um dos principais achados da pesquisa e orienta as reflexões apresentadas nesta seção.

De modo geral, os resultados indicam que os estudantes apresentam uma base inicial de leitura, especialmente no que se refere à localização de informações explícitas. No entanto, essa base não se consolida de forma consistente nas habilidades inferenciais, na compreensão global dos textos e, sobretudo, na leitura crítica. A ruptura observada entre a leitura literal e as competências inferenciais e críticas sugere que as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da escolarização têm privilegiado níveis mais elementares de compreensão textual, em detrimento de abordagens que favoreçam a construção de sentidos mais complexos.

Essa fragilidade progressiva evidencia que a competência leitora não se desenvolve de forma automática ou linear, mas depende de práticas pedagógicas sistemáticas, intencionalmente orientadas para a ampliação das estratégias de leitura. A ausência ou a insuficiência dessas práticas compromete a capacidade dos estudantes de inferir informações implícitas, identificar o tema dos textos e distinguir fatos de opiniões, habilidades fundamentais para a leitura proficiente e para a participação crítica em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Do ponto de vista pedagógico, os achados da pesquisa indicam a necessidade de repensar as práticas de ensino da leitura no Ensino Médio, especialmente no que diz respeito ao trabalho com inferência, síntese e leitura crítica. Atividades centradas

exclusivamente na recuperação de informações explícitas mostram-se insuficientes para promover o desenvolvimento pleno da competência leitora. Torna-se imprescindível, portanto, investir em propostas pedagógicas que favoreçam a leitura integral dos textos, a discussão coletiva de sentidos, a análise discursiva e o posicionamento crítico dos estudantes diante do que leem.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia a importância de um trabalho sistemático com gêneros textuais diversos, considerando suas finalidades comunicativas e modos de organização discursiva. A leitura de textos narrativos, argumentativos, expositivos e multimodais deve ser acompanhada de estratégias pedagógicas que incentivem a construção de inferências, a identificação de temas e a análise das marcas linguísticas que expressam pontos de vista e intencionalidades. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento de uma leitura mais significativa e contextualizada.

A articulação entre os dados locais e os dados nacionais, especialmente aqueles apresentados pelo Retratos da Leitura no Brasil, reforça que as dificuldades identificadas no contexto investigado dialogam com desafios mais amplos do cenário educacional brasileiro. Esse diálogo amplia a compreensão dos resultados e evita interpretações restritas ao contexto da escola, evidenciando que a fragilidade das práticas de leitura constitui um problema estrutural que demanda intervenções pedagógicas e políticas educacionais articuladas.

Diante desse quadro, a proposição de um produto técnico-pedagógico emerge como desdobramento necessário dos achados da pesquisa. O produto não se configura como uma solução pontual ou imediata, mas como uma estratégia de intervenção pedagógica voltada ao fortalecimento das habilidades inferenciais e críticas de leitura, identificadas como pontos sensíveis no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Sua elaboração está diretamente ancorada nas fragilidades evidenciadas pelos descritores analisados e nas implicações pedagógicas discutidas ao longo destas subseções.

O produto técnico-pedagógico proposto busca contribuir para a prática docente ao oferecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem no planejamento de atividades de leitura mais integradas e intencionalmente orientadas. Ao articular teoria, dados avaliativos e prática pedagógica, a proposta pretende colaborar para a construção de percursos formativos que favoreçam a progressão da leitura literal para a leitura inferencial e crítica, respeitando o contexto escolar e as especificidades dos estudantes.

Por fim, esta pesquisa contribui para o campo da avaliação e do ensino de leitura ao demonstrar como os resultados de avaliações externas podem ser analisados de forma interpretativa e pedagógica, ultrapassando a lógica meramente classificatória. Ao evidenciar as relações entre descritores, práticas pedagógicas e contextos sociais de leitura, o estudo reafirma a importância de uma abordagem formativa da avaliação e reforça o papel da escola na promoção de uma leitura crítica e socialmente situada. Essas contribuições fundamentam a transição para a seção seguinte, no qual será apresentado o produto técnico-pedagógico desenvolvido a partir dos resultados aqui analisados.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida teve como propósito central analisar os resultados dos descritores que abordam a leitura na prova SEAMA, de língua Portuguesa de uma escola pública do Maranhão. Os objetivos específicos foram: 1) listar os descritores que abordam sobre leitura na prova SEAMA aplicada no terceiro ano do ensino médio em uma escola pública do Maranhão; 2) analisar os resultados obtidos pelos estudantes, destacando os descritores que apresentam maior índice de acertos, bem como os que representam menor índice; 3) comparar os resultados da escola com outros resultados de âmbito nacional como os do SAEB, o IDEB e da “Retratos da Leitura no Brasil”.

Compreendendo a leitura como uma atividade multifacetada que articula dimensões cognitivas, linguístico-discursivas e socioculturais. Partiu-se do entendimento de que a leitura não se limita à decodificação de informações textuais, mas constitui uma prática complexa, indispensável à formação acadêmica, ao exercício da cidadania e à participação social crítica dos estudantes.

A análise dos dados evidenciou que os estudantes avaliados apresentam maior desempenho nos descritores relacionados a habilidades básicas de leitura, como a localização de informações explícitas, enquanto demonstram dificuldades recorrentes nos descritores que exigem operações cognitivas e discursivas mais complexas, tais como a inferência de informações implícitas, a identificação do tema global do texto, a distinção entre fato e opinião e o reconhecimento de estratégias argumentativas. Esses resultados indicam que, embora haja algum avanço no domínio de competências elementares, ainda persiste uma fragilidade significativa no desenvolvimento da leitura interpretativa e crítica.

À luz do referencial teórico mobilizado, constatou-se que as avaliações em larga escala, incluindo o SEAMA, se fundamentam predominantemente em uma concepção de leitura orientada por habilidades cognitivas e linguístico-textuais, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, tais avaliações tendem a capturar de forma limitada a dimensão sociocultural da leitura, aspecto essencial para compreender como fatores históricos, sociais, econômicos e pedagógicos interferem no desempenho leitor dos estudantes. Essa constatação reforça a necessidade de compreender os resultados das avaliações não como expressões isoladas de desempenho individual, mas como reflexos de condições estruturais mais amplas do sistema educacional.

Nesse sentido, os dados analisados permitem afirmar que as dificuldades identificadas nos descritores de leitura não podem ser atribuídas exclusivamente aos estudantes, mas estão relacionadas a práticas pedagógicas ainda pouco voltadas ao desenvolvimento da leitura crítica, à insuficiência de políticas de formação continuada de professores e às desigualdades educacionais que marcam o contexto da educação pública maranhense. Assim, o estudo evidencia a importância de utilizar os resultados do SEAMA como instrumento diagnóstico, capaz de subsidiar intervenções pedagógicas mais consistentes e contextualizadas.

Como contribuição científica, esta pesquisa articula dados empíricos de uma avaliação estadual a fundamentos teóricos consolidados sobre leitura, oferecendo uma análise localizada e aprofundada da realidade educacional do Maranhão. Ao fazê-lo, amplia o debate sobre a avaliação da leitura no Brasil, demonstrando que a interpretação crítica dos descritores pode fornecer subsídios relevantes para a formulação de políticas públicas e para a melhoria das práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Diante dos resultados apresentados, evidencia-se que a análise dos descritores de leitura, embora relevante para o diagnóstico das aprendizagens, não esgota a complexidade do fenômeno leitor. Nesse sentido, abre-se espaço para o desenvolvimento de pesquisas futuras que ampliem o olhar para além dos indicadores quantitativos, incorporando abordagens que considerem os contextos sociais, culturais e pedagógicos nos quais a leitura se constitui. Investigações posteriores poderão, por exemplo, aprofundar a análise dos indicadores de leitura a partir de diferentes instrumentos avaliativos, bem como explorar as práticas efetivas de leitura vivenciadas pelos estudantes em seus contextos escolares e extraescolares. Além disso, torna-se pertinente o desenvolvimento de estudos que articulem dados de avaliações em larga escala com práticas pedagógicas concretas, permitindo compreender não apenas o desempenho dos estudantes, mas também os processos que o produzem. Dessa forma, a ampliação das investigações sobre os indicadores de leitura poderá contribuir para a construção de políticas educacionais mais sensíveis às especificidades locais, bem como para o fortalecimento de práticas de ensino que promovam uma formação leitora crítica, autônoma e socialmente situada.

Por fim, conclui-se que a elevação dos níveis de proficiência leitora requer ações integradas que envolvam o fortalecimento das políticas educacionais, o investimento em práticas pedagógicas que promovam a leitura como prática social e discursiva, e a valorização da leitura como direito fundamental. O uso consciente e reflexivo dos dados

produzidos pelo SEAMA pode contribuir de maneira significativa para a construção de uma educação mais equitativa, capaz de formar leitores autônomos, críticos e socialmente comprometidos, reafirmando a leitura como instrumento de emancipação e transformação social.

## **6 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT: PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LEITURA COM BASE NOS DESCRITORES DO SEAMA**

A PTT desenvolvida neste estudo, constitui-se de uma “Proposta pedagógica de leitura com base nos descritores do SEAMA”.

Nas orientações dadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o produto educacional na área da educação servir para ser

[...]aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros (Brasil, 2019c, p. 15).

Neste estudo, como PTT apresenta-se de uma Proposta Pedagógico de Leitura, elaborada com base nos descritores de Língua Portuguesa do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA), com foco no Ensino Médio. No entanto, com as devidas adaptações, ela pode ser utilizada para trabalhar com outras turmas. O produto emerge da constatação de que os estudantes da escola pesquisada apresentam maiores dificuldades em descritores que exigem operações cognitivas e discursivas complexas, como inferência, identificação de tese, reconhecimento de argumentos e análise de efeitos de sentido.

A escolha por uma proposta pedagógica como produto técnico fundamenta-se na natureza aplicada desta pesquisa, característica dos programas de mestrado profissional. Conforme orienta a literatura da área, o produto técnico deve responder a um problema concreto do contexto investigado, articulando teoria, dados empíricos e intervenção pedagógica. Nesse sentido, a proposta busca transformar os resultados do SEAMA em ações didáticas concretas, superando o uso mais classificatório das avaliações em larga escala.

Do ponto de vista teórico, o produto ancora-se em concepções de leitura que a compreendem como atividade cognitiva, linguístico-discursiva e sociocultural. Essa perspectiva é sustentada por autores como Kleiman (2016), ao definir a leitura como um processo de construção de sentidos que articula informações textuais e conhecimentos prévios do leitor, e por Freire, ao defender que a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo. A incorporação dessas abordagens justifica-se porque os

descritores analisados no SEAMA não avaliam apenas a decodificação, mas habilidades interpretativas, inferenciais e críticas.

O objetivo da PTT é contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes do Ensino Médio, especialmente aquelas relacionadas aos descritores do SEAMA que apresentaram maior índice de erro, por meio de sequências didáticas alinhadas à BNCC. Os objetivos específicos são:

- Desenvolver atividades de leitura orientadas por descritores específicos do SEAMA;
- Promover práticas de leitura que articulem aspectos cognitivos, discursivos e socioculturais;
- Auxiliar professores no uso pedagógico dos resultados das avaliações externas;
- Favorecer a formação de leitores críticos e autônomos;
- Possibilitar a avaliação do impacto das intervenções sobre o desempenho dos estudantes.

O produto técnico aqui proposto fundamenta-se em três eixos teóricos principais, cuja escolha se justifica pela relação direta com os descritores analisados.

Em primeiro lugar, recorre-se à **abordagem cognitiva da leitura**, que entende a compreensão textual como resultado da ativação de esquemas mentais, inferências e estratégias de antecipação e verificação (Kleiman, 1995). Essa abordagem é mobilizada porque descritores como inferir o sentido de palavras e informações implícitas exigem operações cognitivas complexas.

Em segundo lugar, adota-se a **abordagem linguístico-textual discursiva**, conforme proposta por Koch, que concebe a leitura como reconstrução de sentidos a partir da coesão, coerência, organização textual e intencionalidade discursiva. Essa perspectiva é fundamental para justificar atividades voltadas à identificação de tese, argumentos e efeitos de sentido, descritores recorrentes no SEAMA.

Por fim, o produto dialoga com a **abordagem sociocultural da leitura**, fundamentada em autores como Freire e Soares, que entendem a leitura como prática social situada, vinculada ao contexto histórico, cultural e ideológico. Essa abordagem é incorporada porque os resultados do SEAMA revelam que as dificuldades em leitura não podem ser explicadas apenas por fatores cognitivos, mas também por desigualdades de acesso à cultura escrita e práticas pedagógicas pouco contextualizadas.

A BNCC sustenta normativamente o produto ao afirmar que a leitura deve possibilitar ao estudante inferir, argumentar, analisar intencionalidades e posicionar-se criticamente frente aos textos. A proposta pedagógica materializa, em práticas didáticas, as competências previstas no documento curricular. Com base nos dados analisados, foram priorizados descritores que apresentaram maior fragilidade no desempenho dos estudantes, tais como:

- Inferir o sentido de palavras e expressões;
- Inferir informações implícitas;
- Identificar tese e argumentos;
- Reconhecer efeitos de sentido.

A seleção desses descritores justifica-se por apresentarem habilidades centrais para a leitura crítica e por estarem diretamente relacionadas às exigências da BNCC, do ENEM e do SEAMA.

A Proposta Pedagógica para trabalhar a leitura, visando melhorar o desempenho dos estudantes, pode constituir-se em uma resposta prática aos problemas identificados na análise dos resultados do SEAMA. O produto pode contribuir para a formação de leitores mais críticos e autônomos, ao propor atividades que ultrapassam a decodificação e promovem a construção de sentidos, a análise discursiva e a leitura de mundo. Além disso, pode oferecer aos professores um material pedagógico muito útil, alinhado à BNCC e às necessidades reais dos estudantes, fortalecendo o papel da escola pública maranhense na promoção do letramento e da justiça educacional.

Como exemplo, apresentam-se atividades que compõem a proposta pedagógica

## ATIVIDADES

Leia o texto abaixo.

### Bridgerton - 1ª temporada



Uma verdadeira comoção tomou conta das redes sociais quando a **Netflix** anunciou um seriado adaptando *Os Bridgertons*, série literária de **Julia Quinn** que começou a ser publicada em 2000 com o livro *O Duque e Eu*. Com 9 obras ao todo, a franquia ganhou cada vez mais fãs ao longo dos anos ao contar a história da família do título e sua jornada pela sociedade aristocrática inglesa. Engana-se, porém, quem pensa que todo esse sucesso se deve somente às roupas de época e romances aterradores. Junto a tudo isso, *Bridgerton* tem várias camadas de discussões importantes que, felizmente, estão na série da **Netflix**.

Vale dizer o quanto a produção é um grande passo para o próprio serviço de streaming. Em uma época com cada vez mais plataformas disponíveis, é uma vitória para a **Netflix** ter os direitos de *Bridgerton*, entregando aos fãs um grande investimento em figurinos, cenários, fotografia, etc. Assim como acontece em *The Crown*, essa é uma oportunidade para a empresa mostrar seu potencial não somente como streaming, mas também como produtora.

Falando sobre a série em si, é curioso como *Bridgerton* se separa claramente em duas fases ainda na primeira temporada, uma decisão que pode parecer estranha, mas foi acertada. O começo é focado na apresentação de Daphne Bridgerton (**Phoebe Dynevor**) à sociedade e seus primeiros passos para conseguir um bom casamento. Mas, ainda que a rede de intrigas e fofocas na aristocracia tenha seu charme, essa fórmula já começa a ficar cansativa no terceiro episódio. Ciente disso, o showrunner **Chris Van Dusen** (*Grey's Anatomy*) encerra este arco narrativo na metade da temporada e começa um novo, com Daphne e o Duque de Hastings (**Regé-Jean Page**) em uma nova jornada. Tal decisão traz um respiro para a história e a segunda fase abre brechas para discussões importantes, que vão além de romances e bailes.

#### Mulheres da temporada

Os homens fazem parte da história de *Bridgerton*, mas a história é focada principalmente em personagens femininas, que são diferentes entre si, e trazem olhares diversos sobre o que é ser uma mulher em uma sociedade extremamente patriarcal. A protagonista Daphne, por exemplo, tem o sonho de conseguir um bom casamento por amor e ter filhos. Talvez ela pareça menos interessante por ter interesses tão “comuns” ao que se espera de uma mulher na época, mas é exatamente o fato de a subestimarmos que torna seus momentos de ascensão tão interessantes. Dentro do contexto da vida que escolheu para si, Daphne mostra força ao confrontar situações com as quais não concorda e amadurece, mostrando sororidade com uma personagem que está sofrendo sozinha simplesmente por ser mulher.

Se a protagonista já traz tantas camadas, as coadjuvantes da história tornam tudo ainda mais interessante. Eloise Bridgerton (**Claudia Jessie**), irmã mais nova de Daphne, é completamente diferente da protagonista. Ao invés de casar e ter filhos, ela deseja estudar e, mesmo sem entender exatamente o que está fazendo, ajuda outras mulheres ao seu redor a ter voz. Violet Bridgerton (**Ruth Gemmell**), a viúva e matriarca da família principal da história, mostra como há força no amor e é a responsável por conduzir os filhos e filhas à idade adulta. Já a Lady Danbury (**Adjoa Andoh**) mostra a importância de lutar pelo que acredita, mesmo diante da teimosia e falta de afeto dos homens da época. Os exemplos são vários e a série se aproveita bem de cada trama para dar pitadas disso ao público. Nada é panfletário ou exagerado: um olhar com mais significado ou uma união para descobrir os segredos sórdidos de um pretendente ruim são suficientes para mostrar que a força de Bridgerton está nas mãos das mulheres.

Dentro desse contexto, há duas personagens que merecem um destaque especial. A primeira delas é Marina Thompson, interpretada por **Ruby Barker**. Trazida para a série em um contexto diferente dos livros, Marina é uma mulher negra que sofre durante quase toda a temporada e funciona como um contraponto interessante para Daphne. Enquanto a protagonista tem os privilégios de sua família, Marina se sente cada vez mais sozinha, triste e culpada. Nos episódios finais da temporada, aliás, a jovem passa por provações além do normal, em um vai e vem de notícias ruins que são de partir o coração. Marina é forte e mostra como é capaz de fazer o que for necessário por sua família, mas sempre deixando claro como sua luta será sempre maior do que a de outras mulheres.

O segundo nome é aquele que causou burburinho na internet: Lady Whistledown. Com voz original de **Julie Andrews**, a personagem foi comparada à *Gossip Girl* da série adolescente, por ser a responsável por um jornal que circula entre a alta sociedade e comenta os momentos bons e ruins dos personagens. Curiosamente, no entanto, o papel da Lady Whistledown é bem menor do que o esperado. Ainda que seu jornal movimente a trama algumas vezes durante a temporada, a maior parte dos acontecimentos importantes de *Bridgerton* acontece sem sua intervenção, apenas com seu comentário espirituoso como complemento. Lady Whistledown não poderia ser mais diferente da *Gossip Girl* e isso é positivo. Nada aqui soa como uma cópia, mas como, de fato, uma criação inédita e condizente com a época.

Ainda sem uma segunda temporada confirmada, *Bridgerton* encerra sua primeira temporada fechando alguns arcos importantes, deixando uma ou outra ponta solta e lidando com seu maior mistério de forma surpreendente. O romance e a sensualidade fazem parte da narrativa e agradam quem procura por uma história com essas características, mas o seriado entendeu que só isso não segura uma narrativa. Apostando acertadamente em diversas personagens femininas, a série é interessante de assistir e pode ter um longo e competente caminho pela frente, caso a **Netflix** decida adaptar todos os livros de Quinn.

SOUSA, Camila. Bridgerton - 1ª temporada. **Omelete**. [S. l]. 27 dez. 2020. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/netflix/criticas/bridgerton-netflix-1a-temporada>. Acesso em: 09/02/2026.

**Descritor 1 – Identificar uma informação explícita no texto**

**(Habilidade BNCC - EM13LP01)**

De acordo com o texto, o que o autor afirma sobre o uso do século XIX na série *Bridgerton*?

- a) O autor afirma que a série reconstrói com precisão os costumes históricos do século XIX.
- b) O autor afirma que a narrativa utiliza o século XIX apenas como cenário para discutir temas atuais.
- c) O autor afirma que a série foi produzida exclusivamente com fins educativos e históricos.
- d) O autor afirma que os figurinos e ambientes não fazem referência à época regencial.

**Descritor 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.**

**(Habilidade BNCC - EM13LP02)**

No trecho “*o interesse central da produção está mais na atualização de valores contemporâneos*”, a expressão “**atualização de valores contemporâneos**” indica que a série:

- a) substitui completamente os elementos históricos por fatos reais do presente.
- b) adapta o passado para dialogar com ideias, comportamentos e temas do mundo atual.
- c) abandona qualquer referência ao século XIX ao longo da narrativa.
- d) reconstrói fielmente os valores morais e sociais da época regencial.

**Descritor 4 - Inferir uma informação implícita em um texto.**

**(Habilidade BNCC - EM13LP02)**

A partir da leitura do texto, é possível inferir que o autor considera que a série *Bridgerton*:

- a) tem como principal finalidade ensinar História do século XIX de forma detalhada.
- b) prioriza o entretenimento ao adaptar o passado para dialogar com o presente.
- c) abandona completamente qualquer referência ao contexto histórico.
- d) apresenta uma narrativa neutra, sem posicionamento crítico sobre o período retratado.

**Descritor 6 - Identificar o tema de um texto.**

**(Habilidade BNCC - EM13LP01)**

O tema central do texto é:

- a) a reconstrução fiel da sociedade inglesa do século XIX.
- b) a importância do rigor histórico em produções audiovisuais.

- c) a utilização do passado histórico como cenário para discutir valores atuais.
- d) a descrição detalhada dos figurinos e cenários da série *Bridgerton*.

**Descritor 14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.**

**(Habilidade BNCC - EM13LP05)**

Nesse texto, há uma opinião no trecho:

Com base no texto, assinale a alternativa que expressa **a opinião do autor do texto** sobre a série *Bridgerton*.

- a) “*Os figurinos e ambientes remetam à época regencial*”, o que comprova a fidelidade histórica da série.
- b) “*A série representa fielmente os costumes históricos do século XIX*”, conforme os fatos apresentados.
- c) “*Tenho a impressão de que a série não se preocupa em representar fielmente os costumes históricos*”, revelando a avaliação pessoal do autor do texto.
- d) “*A produção tem como principal objetivo reconstruir com precisão o passado histórico*”, segundo dados históricos apresentados.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARCELLOS, Renata da Silva; GAIO, Raquel. **Revista Philologus**, Ano19, N° 57 – Supl.: Anais da VIII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2013. disponível em: [https://www.filologia.org.br/revista/57supl/RPh57\\_Supl.pdf](https://www.filologia.org.br/revista/57supl/RPh57_Supl.pdf). Acesso em: 17 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília: MEC, 8 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em: 23 out. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SAEB: documentos de referência**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/saeb\\_documentos\\_de\\_referencia-versao\\_1.0.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf). Acesso em: 8 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-alfabetizacao/copy\\_of\\_programas-e-acoas](https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-alfabetizacao/copy_of_programas-e-acoas). Acesso em: 11 nov. 2025.
- BRASIL, CAPES. **Documento de Área** – Ensino. Brasília, 2019c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> . Acesso em: 9 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)**. Brasília: MEC/MinC, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/pnll>. Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 17 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). **Plataforma Avaliação e Monitoramento da Educação do Maranhão**. Disponível em:

<https://avaliacaomonitoremaramanhao.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CAED/UFJF. SEAMA– **Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão**. Juiz de Fora: CAEd, s. d. Disponível em: <https://caeddigital.net>. Acesso em: 9 ago. 2025.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola, 2018.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Edição revista e atualizada. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FERRAREZI JR., Celso. **Ensinar a ler: fundamentos teóricos e práticos**. São Paulo: Parábola, 2010.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO ITAÚ. **Retratos da Leitura no Brasil: 6ª ed.** São Paulo: Fundação Itaú, 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Barra do Corda. **Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/barra-do-corda/panorama>. Acesso em: 8 fev. 2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Barra do Corda. **Indicadores (Pesquisa 13/78117)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/barra-do-corda/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 8 fev. 2026.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2025: documentos orientadores e diretrizes da avaliação**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/cartilha\\_saeb\\_2025\\_diretrizes\\_da\\_edicao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2025_diretrizes_da_edicao.pdf). Acesso em: 7 jul. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados – SAEB**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 8 fev. 2026.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – Perguntas Frequentes**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes-1/sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb#:~:text=O%20que%20s%C3%A3o%20descritores?,habilidades%20os%20alunos%20efetivamente%20desenvolveram>. Acesso em: 8 fev. 2026.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação da alfabetização – SAEB 2º ano (Alfabetiza Brasil)**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao>. Acesso em: 27 nov. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/o\\_que\\_cai\\_nas\\_provas/Matriz\\_de\\_Referencia\\_de\\_Lingua\\_Portuguesa.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf). Acesso em: 6 jul. 2025.

INEP – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Brasília, DF: Inep, s. d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 23 set. 2025.

INSTITUTO Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil – 6ª edição**. São Paulo: IPL, 2024. Disponível em: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_2024\\_13-11\\_SITE.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf). Acesso em: 20 jul. 2025.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela, B. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas, SP: Pontes, 2022.

KLEIMAN, Angela, B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA): documentos técnicos e matrizes de referência**. São Luís: SEDUC-MA, 2023.

MARANHÃO. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão. **Mutirão indígena em Barra do Corda expede novas certidões de nascimento com registro da etnia**. São Luís, 22 mar. 2023. Disponível em: <https://www.tjma.jus.br/midia/portal/noticia/509547/mutirao-indigena-em-barra-do-corda-expede-novas-certidoes-de-nascimento-com-registro-da-etnia>. Acesso em: 8 fev. 2026.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA). **Portal institucional**. São Luís: Seduc - MA, s. d. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. SEAMA – 2025. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. **Revista da Escola** V. 1 (2025), Juiz de Fora – Anual.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2022: Resultados – Brasil**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 17 jul. 2025.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2025**. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/inep-lanca-no-brasil-o-relatorio-education-at-a-glance-2025-da-ocde>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SEAMA – Sistema Estadual de Avaliação da Educação do Maranhão. **Resultados de Língua Portuguesa – SEAMA 2025**. Maranhão: CAED / SEAMA, 2025. Disponível em: [https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ma/colecoes/2025/SEAMA\\_2025\\_RE\\_LP.pdf](https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ma/colecoes/2025/SEAMA_2025_RE_LP.pdf). Acesso em: 8 fev. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

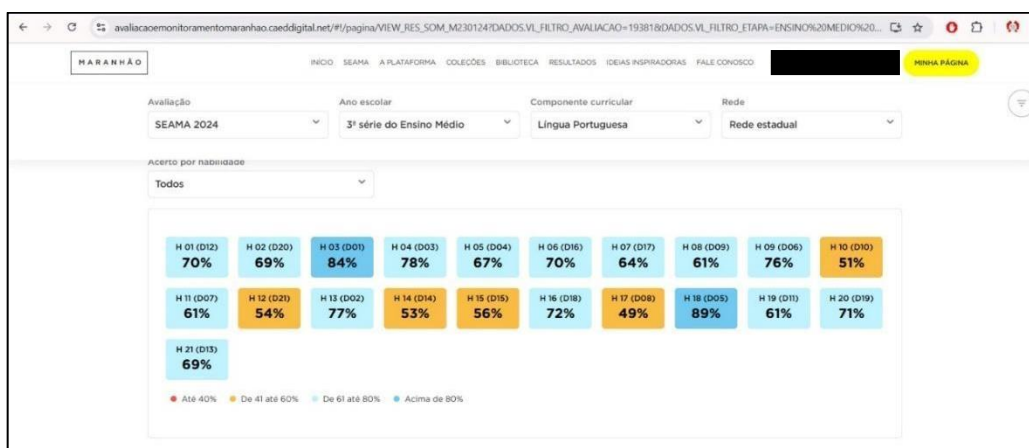
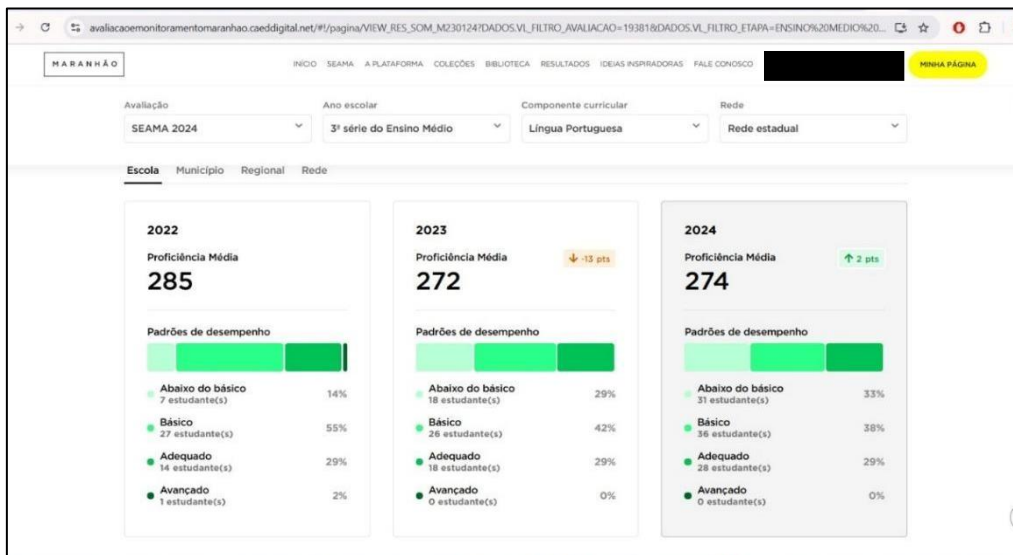
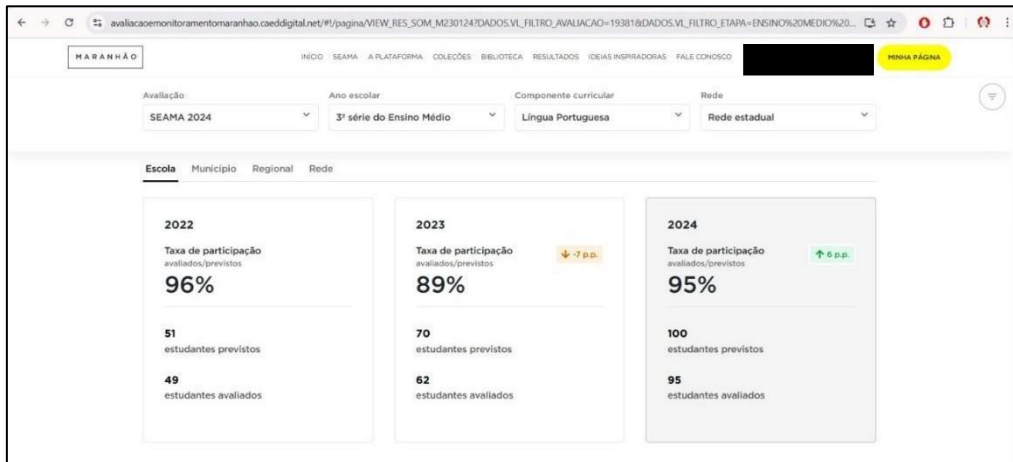
SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, p. 5–17, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** [recurso eletrônico] / Isabel Solé; tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.



VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica. Ridendo Castigat Mores, eBooksBrasil, [s.d.]. Disponível em: <http://www.jahr.org>. Acesso em: 8 fev. 2026.

## ANEXOS

### Anexo A – Demonstrativo dos índices de participação anual de estudantes.



## Anexo B – Parecer do conselho de ética em pesquisa.

 <div style="display: inline-block; text-align: center;"> <p><b>CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - CCIM</b></p> </div> 				
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>				
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>				
<b>Título da Pesquisa:</b> A LEITURA NO SEAMA: UM ESTUDO A PARTIR DOS DESCRITORES E RESULTADOS DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MARANHÃO				
<b>Pesquisador:</b> FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS				
<b>Área Temática:</b>				
<b>Versão:</b> 1				
<b>CAAE:</b> 90049525.7.0000.0309				
<b>Instituição Proponente:</b> Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão				
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio				
<b>DADOS DO PARECER</b>				
<b>Número do Parecer:</b> 7.754.689				
<b>Apresentação do Projeto:</b>				
A proposta de pesquisa trata da leitura no contexto educacional do Maranhão, focando nos descritores e resultados da prova de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão (SEAMA) em uma escola pública da cidade Barra do Corda. A justificativa para este estudo reside, segundo o proponente, na necessidade de identificar fatores que contribuem para resultados educacionais abaixo do esperado no estado, apesar das avaliações e aulas ministradas. Ainda, segundo o proponente, a pesquisa busca preencher uma lacuna ao analisar dados específicos de uma localidade, em contraponto a estudos mais amplos que podem não refletir a realidade pontual.				
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>				
<b>OBJETIVO GERAL:</b>				
Analisar os resultados dos descritores que abordam a leitura nas provas SEAMA de língua portuguesa de uma escola pública do Maranhão.				
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>				
Listar os descritores que abordam sobre leitura na prova SEAMA aplicadas na terceira série do ensino médio em uma escola pública do Maranhão;				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td><b>Endereço:</b> Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N</td> </tr> <tr> <td><b>Bairro:</b> Dom Afonso Felipe Gregory <b>CEP:</b> 65.915-240</td> </tr> <tr> <td><b>UF:</b> MA <b>Município:</b> IMPERATRIZ</td> </tr> <tr> <td><b>Telefone:</b> (99)3529-6051 <b>Fax:</b> (98)3529-6062 <b>E-mail:</b> cep.ccim@ufma.br</td> </tr> </table>	<b>Endereço:</b> Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N	<b>Bairro:</b> Dom Afonso Felipe Gregory <b>CEP:</b> 65.915-240	<b>UF:</b> MA <b>Município:</b> IMPERATRIZ	<b>Telefone:</b> (99)3529-6051 <b>Fax:</b> (98)3529-6062 <b>E-mail:</b> cep.ccim@ufma.br
<b>Endereço:</b> Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N				
<b>Bairro:</b> Dom Afonso Felipe Gregory <b>CEP:</b> 65.915-240				
<b>UF:</b> MA <b>Município:</b> IMPERATRIZ				
<b>Telefone:</b> (99)3529-6051 <b>Fax:</b> (98)3529-6062 <b>E-mail:</b> cep.ccim@ufma.br				
Página 01 de 04				

CENTRO DE CIÊNCIAS DE  
IMPERATRIZ DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - CCIM



Continuação do Parecer: 7.754.689

Analisar os resultados obtidos;

Comparar os resultados da escola com outros resultados de âmbito nacional como a Retratos da Leitura no Brasil;

Analisar as políticas sobre avaliações educacionais;

Verificar os resultados se confirmam ou se refutam a fim de criar um produto técnico que colabore para atenuar problemas relacionados à leitura.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Como bem explicado na metodologia da proposta de investigação, a pesquisa é do tipo documental, assim, se constrói por meio dos resultados da prova SEAMA aplicada na terceira série do ensino médio em uma escola pública do Maranhão e os resultados de âmbito nacional como a Retratos da Leitura no Brasil. Assim, segundo o proponente, o resultado da pesquisa pode gerar algum desconforto, haja vista que os indicadores sobre educação no estado do Maranhão ainda precisam melhorar. Há pesquisas que evidenciam isso, mas abordando o contexto geral do Estado, mas não de modo particular, mas não oferece nenhum risco, tendo em vista que não haverá identificação dos alunos que realizaram as provas, bem como o anonimato da escola será mantido.

Os benefícios: um produto técnico voltado para atenuar as dificuldades sobre leitura para uso em sala de aula.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está bem redigido, apresentando os itens necessários para uma investigação, neste caso sem seres humanos, com destaque para o cuidado com os aspectos éticos e metodológicos da investigação. Os objetivos são claros e o caminho metodológico é plausível para alcançá-los. Deixou claro quais são os riscos e benefícios da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conforme análise de admissibilidade realizada antes da produção do presente parecer, verifica-se que foram apresentados os seguintes termos: Informações básicas do projeto, Carta de anuência, Orçamento, Projeto de pesquisa, Folha de rosto devidamente preenchida, Cronograma com detalhamento das atividades, Instrumento de pesquisa e dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente justificado.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Endereço:** Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N  
**Bairro:** Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240  
**UF:** MA **Município:** IMPERATRIZ  
**Telefone:** (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DE  
IMPERATRIZ DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - CCIM



Continuação do Parecer: 7.754.689

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2575379.pdf	22/06/2025 17:07:57		Aceito
Cronograma	Cronograma_do_projeto_assinado.pdf	22/06/2025 17:04:26	FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_do_projeto_assinado.pdf	22/06/2025 17:04:09	FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pesquisa_atualizada_21_06.pdf	22/06/2025 16:58:52	FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_18_6_25.pdf	22/06/2025 16:52:26	FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	declaracaoinstituicao.pdf	08/06/2025 21:35:48	FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Justificativadeausencia.pdf	08/06/2025 21:31:38	FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodospesquisadores.pdf	08/06/2025 21:29:56	FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N  
**Bairro:** Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240  
**UF:** MA **Município:** IMPERATRIZ  
**Telefone:** (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DE  
IMPERATRIZ DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - CCIM



Continuação do Parecer: 7.754.689

IMPERATRIZ, 08 de Agosto de 2025

---

**Assinado por:**  
**Floriacy Stabnow Santos**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N  
**Bairro:** Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240  
**UF:** MA **Município:** IMPERATRIZ  
**Telefone:** (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br

## **APÊNDICE**

## Apêndice A – Documento de solicitação de declínio do TCLE.

### DOCUMENTO DE SOLICITAÇÃO DE DECLÍNIO DO TCLE<sup>1</sup>

Protocolo de pesquisa: A leitura no SEAMA: um estudo a partir dos descritores e resultados da prova de língua portuguesa em uma escola pública do Maranhão

Pesquisador responsável: Francisco Eduardo Mendes dos Santos

Solicitamos a este CEP o declínio do TCLE e a guarda dos direitos sobre os dados coletados nos arquivos (prontuários) do Centro Educa Mais Dom Marcelino de Milão, uma vez que, por diversas dificuldades como, por se tratar de estudantes de terceira série do ensino médio, os estudantes não fazem parte do corpo discente atual da escola, alguns, devido a resultados de processos seletivos de ingresso ao ensino superior, moram em outros estados, o que inviabiliza o acesso a certas informações e por demandar um certo período de tempo, haja vista que são mais de 90 alunos e, devido a isso, não será possível a obtenção deste termo assinado por cada um. Outro fator, os resultados constam apenas números e não o nome dos estudantes, resguardando o anonimato das partes envolvidas. Asseguramos que, em nenhum momento desta pesquisa, será pertinente a utilização dos dados de identificação dos sujeitos que participarão deste estudo, pois só serão utilizados os dados das variantes indicadas no item procedimentos do projeto de pesquisa. Após a tabulação dos dados destas variantes, todo o tratamento numérico será estatístico, impossibilitando, ou pelo menos, diminuindo bastante o risco de exposição e quebra de sigilo, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução CNS nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, vale mencionar que a dispensa se justifica por se tratar de dados coletados via prova oficial do governo, os quais já são públicos para os participantes da instituição e agora se tornarão públicos para o restante das pessoas, como forma de analisar o contexto de ensino, sendo útil para repensar as políticas educacionais. A coleta não será realizada com os estudantes.

**Conforme declaração anexa haverá acompanhamento por parte do guardião dos documentos onde ocorrerá coleta de dados. Informo (amos) que os dados a serem coletados dizem respeito aos resultados da prova SEAMA (Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão), de provas ocorridas em outubro de 2024, com resultados divulgado para a escola no mês de abril do ano de 2025.**

Barra do Corda - MA, 05 de junho de 2025

Documento assinado digitalmente  
 FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS  
 Data: 05/06/2025 15:56:11-0300  
 Verifique em <https://validar.ri.gov.br>

---

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL**  
**RG: 2.782.192 PI**

Documento assinado digitalmente  
 NELIANE RAQUEL MACEDO AQUINO  
 Data: 06/06/2025 11:11:16-0300  
 Verifique em <https://validar.ri.gov.br>

---

**PESQUISADOR(A) PARTICIPANTE**  
**RG: 1.222.197.992 MA**

<sup>1</sup> 1ª versão produzida pelo pesquisador responsável em 05/06/2025.