

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEDUC/CE INSTRUMENTO PARA ORIENTAR A PRÁTICA DOCENTE

Roberto Cláudio Bento da Silva¹

RESUMO

O Programa Ceará Educa Mais, lançado em 2021, trouxe como uma das ações de melhoria da aprendizagem a realização de avaliações diagnósticas nas três séries do Ensino Médio com o objetivo de produzir dados para orientar a prática docente. No entanto, os dados que chegam às escolas não têm favorecido seu uso pelos professores como instrumento que contribua para a desmassificação do trabalho do professor. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo discutir os resultados da avaliação diagnóstica como instrumento para a orientação do trabalho do professor de Língua Portuguesa na primeira série do Ensino Médio nas escolas estaduais do Ceará. Como aporte teórico, o trabalho tomou como base os postulados sobre avaliação defendidos por Luckesi, (2013); Hoffmann, (2001); Perrenoud, (1999), dentre outros. Como percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e de caráter analítico, em se que analisaram os resultados da avaliação diagnóstica 2025.1 para a construção de uma orientação pedagógica aos professores. Como resultado, verificou-se que, a partir dos dados da avaliação diagnóstica, é possível construir uma proposta de trabalho que atenda a todos os alunos de uma turma. E como conclusão, apontamos a necessidade de a Seduc/CE promover ações de formação continuada para os docentes, visando à apropriação dos resultados dessas avaliações e como esses dados podem contribuir para a melhoria da prática docente.

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica, Apropriação de resultados, Prática docente.

INTRODUÇÃO

A Avaliação Diagnóstica, doravante AvD, vem sendo implementada no Ensino Médio da rede pública do Estado do Ceará desde 2019, mas somente a partir de 2021 ela passou a integrar uma das ações do Programa Ceará Educa Mais, criado pela Lei 17.572/2021, gerando dados sobre o nível de aprendizagem dos estudantes das três séries do Ensino Médio, especialmente dos alunos oriundos do Ensino Fundamental, ingressantes nessa última etapa da Educação Básica, com o objetivo de orientar a ação docente no decorrer do ano letivo.

¹ Doutor em Letras Pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor da rede pública do Estado do Ceará, robertoclaudiobento@gmail.com



Para a realização dessa ação na escola, há todo um planejamento que envolve gestores e professores na mobilização dos estudantes a fim de que todos sejam avaliados e assim os professores possam contar com informações importantes para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido com cada turma, de forma que todos os estudantes sejam contemplado pela prática docente em sala de aula.

No entanto, a forma como os dados são divulgados pelo Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (Sisedu) não tem contribuído para que os professores os utilize para o planejamento da ação docente, com base nos indicadores de desempenho dos estudantes na referido avaliação. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão acerca dessa política a fim de discutir como ela vem se desenvolvendo no âmbito das escolas de Ensino Médio e se a mesma vem cumprindo com o objetivo a que se propõe, que é fornecer dados relevantes sobre as competências e habilidade que os alunos já dominam para orientar a prática do professor no trabalho com os estudantes em sala de aula.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo discutir uma proposta de utilização dos resultados da avaliação diagnóstica como instrumento para a orientação do trabalho do professor de Língua Portuguesa na primeira série do Ensino Médio nas escolas estaduais do Ceará. Para isso, optou-se pela realização de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e de caráter analítico, em se que analisaram os resultados da avaliação avaliação diagnóstica 2025.1.

Para isso, a partir dos postulados teóricos de estudiosos como Luckesi, (2013); Hoffmann, (2001); Perrenoud, (1999), dentre outros, que apresentam os tipos e finalidades da avaliação da aprendizagem, discutimos os resultados da AvD 2025.1, aplicada em uma turma de 1ª série do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola pública estadual do interior do Ceará. E como resultado, verificamos que a forma como os resultados são divulgados para a escola não contribuem para a orientação da prática docente pelo professor, o que demanda, por uma lado, a melhoria na forma de divulgação dos resultados da avaliação diagnóstica e, por outro, a realização de formações para os professores sobre a apropriação desses indicadores a fim de que eles cumpram com o objetivo a que se propõem que é orientar o trabalho do professor em sala de aula.

Metodologia



O presente trabalho foi desenvolvido a partir dos resultados da Avaliação Diagnóstica 2025.1 aplicado a uma turma de 1ª série do Ensino Médio, composta por 41 estudantes, de uma escola pública estadual de Ensino Médio em Tempo Integral do interior do Ceará.

A avaliação foi composta por 26 itens, envolvendo os 22 saberes da Matriz de Saberes Unificada do Sisedu, com cinco alternativas de resposta por item e distribuídos nos níveis fácil (13 itens), médio (04 itens) e difícil (09 itens).

Os resultados obtidos pelos estudantes foram divulgados em termos percentuais, com cada item valendo 3,84 em uma escala de 0 a 100. Dessa forma, 6 acertos, corresponde a 23,08%, 13 acertos corresponde a 50%, 19 acertos equivale a 73,08% e 26 acertos a 100%.

Com base no percentual de acertos obtidos, o Sisedu construiu uma escala de proficiência composta por quatro intervalos denominados de Muito Crítico (0% a 25% de acerto); Crítico (25% a 50% de acerto); Intermediário (50% a 75% de acerto); e Adequado (75% a 100% de acerto), para classificar os estudantes quanto ao seu desempenho.

Além dessa classificação, o Sisedu divulga o resultado individual, indicando quais itens o estudante acertou e quais errou, calculando o percentual de acerto e classificando-o na escala de proficiência.

A Tabela 1 traz os saberes e habilidades contemplados na avaliação e o desempenho geral da turma em cada um, apontando o percentual de acerto e o nível de cada item.

Tabela 1: Saber, habilidade, Item da prova, nível de dificuldade, percentual de acerto e intervalo da escala de proficiência em cada item da avaliação.

Saber	Habilidade	Item da prova	Nível de dificuldade	Percentual de acerto	Intervalo da escala
S1	H04	09	Fácil	46,34	Crítico
S2	H11	01	Fácil	39,02	Crítico
S4	H06	08	Fácil	48,78	Crítico
S5	H01	10	Fácil	41,46	Crítico
S6	H10	23	Fácil	17,50	Muito crítico
S6	H11	11	Fácil	43,90	Crítico
S7	H03	14	Fácil	31,71	Crítico



S9	H02	06	Fácil	14,63	Muito crítico
S10	H01	04	Fácil	36,59	Crítico
S11	H07	19	Fácil	29,27	Crítico
S15	H02	22	Fácil	41,46	Crítico
S20	H01	25	Fácil	35,37	Crítico
S20	H03	15	Fácil	17,07	Muito crítico
S13	H04	26	Médio	43,90	Crítico
S17	H03	24	Médio	27,50	Crítico
S19	H03	17	Médio	41,46	Crítico
S20	H01	07	Médio	35,37	Crítico
S02	H12	05	Difícil	41,46	Crítico
S03	H06	13	Difícil	48,78	Crítico
S12	H05	21	Difícil	26,83	Crítico
S14	H09	02	Difícil	32,5	Crítico
S16	H08	16	Difícil	24,39	Muito crítico
S18	H10	18	Difícil	48,38	Crítico
S21	H08	12	Difícil	21,95	Muito crítico
S22	H07	03	Difícil	19,21	Muito crítico
S23	H06	20	Difícil	50	Crítico

Fonte: Relatórios Sisedu

A partir desses dados, foi analisado o resultado individual de uma estudante com melhor resultados na turma, com o objetivo de verificar quais competências e habilidades ela já domina e quais não domina, considerando-se os pré-requisitos necessários para considerar os acertos da estudante, reposicionando-a na escala de proficiência.

A partir dessa análise, foram apontadas as competências e habilidades que a aluna domina, de fato, desconsiderando os possíveis acertos ao acaso, e apontando de onde os professores devem partir para o planejamento da ação docente a ser



desenvolvida em sala de aula, a fim de que seja levado para os alunos desafios possíveis de aprendizagem.

Como passo seguinte, discutimos a contribuição dos resultados dos diagnósticos divulgados pelo Sisedu como instrumento para orientar a prática docente, apontando necessidade de ajustes na forma como esses dados são divulgados para que sejam úteis ao planejamento da ação docente.

Essa análise teve como objetivo apontar um caminho a ser seguido pelos professores na interpretação dos resultados da AvD, objetivando conhecer quais habilidades os estudantes dominam e quais não dominam para que possam construir uma proposta pedagógica coerente com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Referencial teórico

O tema da avaliação da aprendizagem na educação não é novo, mas sempre tem estado no centro dos debates sobre as políticas que buscam elevar a melhoria da qualidade do trabalho do professor e, conseqüentemente, da aprendizagem do estudante.

Estudiosos têm debatido esse tema de forma recorrente, com reflexos nas rotinas das escolas, nos planejamentos e práticas docentes. Hoffmann (2001) apresenta uma visão crítica acerca da avaliação tradicional e propõe uma abordagem mediadora, processual e inclusiva.

Na visão dessa autora, a avaliação escolar geralmente se reduz a provas, notas e classificações, servindo, portanto, como instrumento de exclusão dos estudantes, uma vez que tem como foco julgar o aluno, gerando o medo, a competição e estigmatizando o erro ao invés de ser utilizado como um instrumento para orientar uma prática que ajude o aluno a aprender.

Hoffmann (2001) apresenta ainda a visão de avaliação como instrumento para a mediação do processo de aprendizagem que vai possibilitar ao professor atuar como facilitador que, através de uma prática dialógica de troca, escuta e construção conjunta, vai ajudar o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deve ser contínua e formativa de modo a acompanhar todo o processo educativo, apontando avanços e necessidades de intervenção, percebendo o erro como um instrumento importante para compreender o raciocínio do estudante no processo de compreensão, o que vai proporcionar ao professor a condição de verificar em qual ponto



o aluno está com dificuldade para poder realizar intervenções assertivas, respeitando os ritmos e trajetórias de aprendizagem e, conseqüentemente, pondo em prática uma avaliação inclusiva e humanizadora que contribua para a superação da crença de que o papel da avaliação é necessariamente julgar e punir e transitando para a compreensão da avaliação como uma prática formativa, reflexiva e transformadora.

Perrenoud (1999), nessa mesma perspectiva, discute a avaliação a partir de duas lógicas: a da excelência que está voltada para uma prática de avaliação tradicional e tem como objetivo a seleção e classificação, reforça as desigualdades e contribui para o fracasso escolar; e a da regulação das aprendizagens, que está voltada para a melhoria do ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos estudantes. Essa forma de avaliar toma como base um diagnóstico para, através de um processo formativo e contínuo de avaliação, ajudar cada aluno a progredir.

Essa estratégia de avaliação ajuda a ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos, transformando o professor em um mediador da aprendizagem em um processo contínuo e dialógico com os estudantes.

A exemplo de Hoffmann (2001), Perrenoud (1999) defende o erro como parte importante no processo de construção do conhecimento, devendo este ser analisado e compreendido pelo professor para orientar as intervenções pedagógicas. Para isso, o professor deve se incluir como sujeito dessa avaliação, promovendo a autoavaliação, uma vez que a aprendizagem do aluno tem estreita ligação com a atuação do professor em sala de aula.

Nessa mesma linha, Luckesi (2013) apresenta uma concepção de avaliação bastante crítica em relação à tradição avaliativa, defendendo que é preciso transitar de uma prática avaliativa com propósito punitivo para um entendimento da avaliação com viés diagnóstico, inclusivo e orientador da aprendizagem. Para isso, esse autor fundamenta sua proposta nas seguintes ideias: a) superação da prática do “exame” que tem como objetivo classificar, para a prática da avaliação que deve estar a serviço da aprendizagem; b) avaliação como instrumento diagnóstico e instrumento para orientar a prática pedagógica; c) caráter processual e contínuo da avaliação de modo a respeitar os diversos ritmos de aprendizagem dos estudantes; d) utilização da avaliação para incluir os alunos através das decisões tomadas pelos professores com base nos resultados desse processo; e superação da valorização da nota para uma prática mais analítica e detalhada que favoreça o conhecimento das necessidades dos alunos e, conseqüentemente fundamentem uma prática coerente com a realidade de cada estudante.



Sant'Anna (2014) reforça as ideias de Luckesi (2013) ao caracterizar a avaliação da aprendizagem como uma ação que deve superar a simples verificação de notas e resultados e transitar para um processo de ressignificação de sua importância e utilidade na prática do professor, assumindo uma perspectiva diagnóstica, formativa e transformadora.

Essa autora defende que a avaliação integre o processo de aprendizagem e baseada em critérios claros e compartilhados com os estudantes para que eles saibam o que está sendo avaliado. Para isso o professor deve utilizar um conjunto variado de instrumentos de como estratégia de ampliar a compreensão sobre as aprendizagem ao mesmo tempo em que contribui para o respeito aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Além disso, o professor deve se colocar como sujeito no processo de avaliação, uma vez que este deve servir como instrumento de orientação tanto para o professor quanto para o aluno, contribuindo portanto para uma prática ética e inclusiva no ato de avaliar bem como nas consequências geradas a partir desse ato.

Podemos, portanto, apontar os aspectos que demonstram aproximações ou distanciamento entre as ideias defendidas por esses estudiosos. Assim, os pontos de aproximação se referem ao fato de que todos esses autores criticam a avaliação tradicional e classificatória que, na visão deles, tem sido usada para medir, punir, selecionar e excluir; criticam a reprovação como atitude que não favorece a aprendizagem; defendem a avaliação formativa que se dá em um processo diagnóstico, contínuo e formativo e têm como objetivo orientar o ensino e apoiar o alunos, partindo do erro como oportunidade de aprendizagem e como instrumento de orientação da intervenção pedagógica. Por fim, os autores defendem uma avaliação inclusiva que respeite os ritmos e necessidades dos estudantes e sirva para promover a democratização do ensino e a justiça social.

Como pontos de distanciamento, podemos apontar o aspecto conceitual da avaliação: enquanto Luckesi (2013) trabalha a distinção entre “avaliação” e “exame”, reforçando o caráter decisório e ético da avaliação, Perrenoud (1999) discute o a avaliação como instrumento de seleção (avaliação seletiva) e de regulação das aprendizagens, (avaliação formativa), abordando o viés social e político da avaliação; Hoffmann (2001) enfatiza o aspecto afetivo e emocional da avaliação, considerando-a como um ato de escuta, diálogo, mediação e humanização do trabalho docente. Por fim, Sant'Anna (2014), defende uma avaliação humanizadora, democrática e reflexiva que



auxilie tanto o professor quanto o aluno a compreenderem melhor os processos de ensinar e aprender e, conseqüentemente, contribua para a melhoria desses processos.

Quanto ao papel do professor, Luckesi (2013) o percebe como um tomador de decisão responsável baseado no uso ético dos resultados da avaliação; Perrenoud (1999) o vê como um mediador que regula o processo de aprendizagem ajustando suas práticas às necessidades dos alunos; Hoffmann (2001) percebe o docente como um parceiro dialógico que constrói, juntamente com o aluno, o caminho do aprendizado; e Sant'Anna (2014) percebe o professor como um sujeito que, a exemplo do aluno, também se inclui no processo avaliativo.

Avaliação diagnóstica nos documentos do Ceará

A Avaliação Diagnóstica (AvD) foi implementada no Ensino Médio do Ceará no ano de 2021, a partir da Lei nº 17.572/2021 (CEARÁ, 2021), e vem passando por alguns redesenhos: ora abrangendo todas as áreas, ora Língua Portuguesa e Matemática, apenas.

Essa avaliação integra uma das ações que estruturam a política estabelecida pela aludida Lei e tem como objetivo

[...] verificar se os estudantes apresentam as habilidades e os pré-requisitos para a obtenção do conhecimento em cada etapa de ensino e também ofertar aos professores dados e relatórios que os ajudem a refletir sobre as causas das dificuldades, ofertando sugestões pedagógicas por meio de material estruturado, a exemplo dos *cards* que compõem o repositório do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional – Sisedu (CEARÁ, 2021).

A AvD tem como objetivo instrumentalizar o professor acerca das competências e habilidades que os estudantes dominam e sua predisposição para compreender os saberes que serão trabalhados em cada série do Ensino Médio, fornecendo aos professores, portanto, as informações necessárias para o planejamento de uma ação docente que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Muito embora a própria Secretaria Estadual de Educação – Seduc/CE, defenda a ideia de um contínuo curricular a partir dos dados fornecidos pela AvD, observa-se uma tendência ao conteudismo impregnado na própria política, ao estabelecer como objetivo da AvD “verificar se os estudantes apresentam as habilidades e os pré-requisitos para a obtenção do conhecimento em cada etapa de ensino” (CEARÁ, 2021).



Ao mesmo tempo, essa mesma política sugere que esses mesmos estudantes não possuem as competências e habilidades que deveriam. Isso fica subentendido no texto da mesma ação que prevê a realização da AvD “[...] e também ofertar aos professores dados e relatórios que os ajudem a refletir sobre as causas das dificuldades” (CEARÁ, 2021).

O texto já traz a ideia preconcebida de que os estudantes não desenvolveram as habilidades previstas para a última série concluída e, portanto, não estão preparados para aprender os conteúdos previstos para a série que estão frequentando. Assim, observa-se que o texto apresenta ideias contrárias, ao tempo em que o início se propõe a verificar se o estudante já desenvolveu as habilidades necessárias à compreensão dos conteúdos a serem ministrados na série que está frequentando, a parte final do texto propõe a discussão das causas do “não saber” dos estudantes pelos professores.

A ação XIV, por sua vez, sugere que a escola mantenham o foco na aprendizagem, tomando como premissa os resultados da AvD, enquanto estratégia para trabalhar os conhecimentos básicos que os alunos ainda não adquiriram. Para isso, o texto aponta a necessidade de se realizar a formação dos professores articuladas com o Material Didático Estruturado (MDE) e a construção de um contínuo curricular que atenda às necessidades e possibilidades dos estudantes pautado nas premissas da equidade, da descentralização e da articulação curricular.

As Diretrizes e orientações pedagógicas para as Escola de Ensino Médio em Tempo Integral. Documento construído pela Secretaria da Educação Básica (Seduc/CE, 2024) defende que a avaliação nessa modalidade de ensino tenha como objetivo “auxiliar no êxito do ensino e na transformação de uma dada realidade, em consonância com a proposta pedagógica”, ressaltando que a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens, fornecendo dados para professores e alunos que são os dois atores principais nos processos de ensinar e aprender. Essa visão de avaliação dialoga com Sant’Anna (2014) quando defende que a avaliação deve contemplar tanto o aluno quanto o professor na compreensão do processo de ensino e aprendizagem a fim de que ambos percebam e compreendam as dificuldade e promovam avanços reais no desenvolvimento das competências e habilidades previstas para uma determinada etapa de estudos.

A ideia de avaliação de Hoffmann (2001) que defende uma abordagem mediadora, processual e inclusiva desse processo, também é contemplada nas orientações sobre a avaliação pela Seduc/CE (2024) quando defende que esse processo



deve contemplar a prática do diálogo para fundamentar decisões democráticas com todos os segmentos da escola.

A AvD, portanto, visa fornecer ao professor informações importantes e necessárias para a tomada de decisões, materializando a ideia defendida por Luckesi (2013) de que a avaliação deve servir para orientar o processo decisório na construção do conhecimento.

Resultados e discussão

A Avaliação Diagnóstica realizada no início do ano letivo pela Secretaria Estadual da Educação tem como objetivo fornecer informações para os professores para que estes as utilizem no planejamento das ações pedagógicas a serem implementadas no cotidiano da sala de aula.

Para isso, é necessário investir em um diagnóstico bem feito como forma de possibilitar a realização das melhores intervenções. Conforme defendido por Luckesi, (2013, p. 65) “o melhor diagnóstico terá a melhor intervenção e, conseqüentemente, os melhores resultados”.

Ao analisar os resultados da AvD promovida pela Seduc/CE, percebe-se que ainda há uma valorização do quantitativo sobre o qualitativo, quando se observa que os resultados são divulgados em percentuais de acerto e os alunos são classificados em um intervalo de uma escala criada pelo próprio Sisedu. Essa prática alinha-se às críticas à avaliação tecidas por Perrenoud (1999) sobre o uso da avaliação para classificar (lógica da excelência), sem abordar outros aspectos dos processos de ensinar e aprender, como o trabalho docente (Sant'Anna, 2014), as condições em que esses processos se dão no cotidiano da escola, e que diálogo se estabelece entre professor e aluno a partir dos resultados alcançados (Hoffmann, 2001).

A partir dos resultados da AvD 2025.1, tomaremos o exemplo de uma estudante da 1ª série do Ensino Médio em Tempo Integral que obteve o melhor desempenho nessa avaliação. Dos 26 itens da prova, contemplando todos os saberes da Matriz Unificada de Saberes Sisedu, das quais, a estudante acertou 17, o que corresponde a 65,38%, resultado que a coloca no nível intermediário na escala de proficiência do Sisedu.

A Matriz de Saberes está estruturada em seis campos e vinte e dois saberes, que são:

Procedimentos de leitura – saber 01 ao saber 07:



1. Localizar informação explícita;
2. Inferir informação em texto verbal;
3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
4. Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.;
5. Identificar o tema ou assunto de um texto;
6. Distinguir fato da opinião relativa a esse fato;
7. Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.

Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto – saber 09 ao saber 11:

9. Reconhecer gêneros discursivos;
10. Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros;
11. Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

Relações entre textos - saber 12:

12. Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.

Coesão e coerência no processamento do texto – saber 13 ao saber 18:

13. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema;
14. Reconhecer as relações entre as partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade;
15. Identificar a tese de um texto;
16. Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
17. Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc;
18. Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.

Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido – saber 19 ao saber 22:

19. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões;
20. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;
21. Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos;
22. Reconhecer os efeitos de humor e ironia.

Variação linguística – saber 23:



23. Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Ao analisar os saberes e habilidades que a estudantes demonstra dominar, é possível compreender quais são suas reais necessidades de aprendizagem. Assim, no eixo Procedimentos de Leitura, a estudante demonstra dificuldade na habilidade 11 do saber 6:

Identificar marcas linguísticas (adjetivos, advérbios de modo e dúvida, verbos na 1ª pessoa, escolha vocabular, modalização, ordem das informações no enunciado etc.) que ajudam a evidenciar uma opinião expressa pelo enunciador em textos verbais pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante (CEARÁ, 2021).

Essa informação sugere que a estudante tem dificuldade na compreensão da funcionalidade e significado dos recursos gramaticais. Essa informação pode ser utilizada pelo professor para planejar atividades que explorem a construção de significados a partir do uso de diferentes recursos gramaticais, materializando, portanto, a orientação de Luckesi (2013), quando afirma que os resultados da avaliação devem ser utilizados para se tomarem decisões responsáveis, capazes de regular as aprendizagens dos estudantes (Perrenoud, 1999).

Além disso, o não domínio dessa habilidade compromete o domínio do saber 7, uma vez que as estruturas de informações principal e secundárias se realizam pela recorrência a recursos gramaticais. Essa constatação sugere que, talvez, a estudante tenha acertado esse item no “chute”, sendo, portanto, necessário o professor trabalhar com os alunos os tipos de recursos gramaticais utilizados nesses tipos de informações dentro do texto.

No campo 2, a estudante demonstrou não dominar a habilidade 02 do Saber 09: “Reconhecer gêneros simples que materializam verbais de grande circulação social, predominantemente da ordem do relatar (ex.: notícia, diário íntimo, biografia, relato de viagem, relato pessoal etc.)”, (CEARÁ, 2021). Essa informação leva à constatação de que o item que contempla a habilidade 01 do saber 10 foi acertado no “chute”, não configurando, portanto, o domínio dessa por parte da estudante, uma vez que esse saber se refere a “identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros”, e, como o gênero está relacionado à finalidade do texto, não é possível identificar o propósito comunicativo quando não se reconhecem os gêneros discursivos, conforme defendido por Marcuschi (2004).



O saber 11, por sua vez, se refere ao reconhecimento dos elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador. Esse saber está intrinsecamente relacionado à habilidade de identificação de gêneros discursivos. Esse saber a estudante demonstrou não dominar.

No eixo da “coesão e coerência no processamento do texto”, a estudante demonstra não dominar a habilidade 09 do saber 14 que é:

Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes pessoais do caso oblíquo em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (CEARÁ, 2021).

Essa informação reforça a dificuldade da estudante em compreender os significados de recursos gramaticais, verificados na habilidade 11 do saber 6, em que se constatou a dificuldade da estudante em compreender os significados de recursos gramaticais dentro do texto, bem como em relação ao saber 17, habilidade 3, que aborda o reconhecimento das relações lógico-discursivas, marcadas por recursos gramaticais, que a estudante também demonstra não dominar.

O item que contempla o saber 18, habilidade 10, que se refere à compreensão do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas foi respondido corretamente pela estudante. No entanto, quando se observa que a mesma não domina o saber 14, habilidade 09, que se refere reconhecer as relações entre as partes de um texto com a presença de recursos coesivos, é possível inferir que o saber 18 foi respondido no “chute”, e que a estudante não domina a habilidade abordada nesse item, uma vez que um item com uma habilidade mais simples a estudante não domina, que é a habilidade 09, do saber 14.

Essas informações podem ser utilizadas pelo professor para planejar atividades envolvendo os fatores de textualidade como coerência e coesão e sua contribuição para a construção de significados no texto, bem como a construção de significados nos discursos a partir do uso de elementos gramaticais, como conjunções, advérbios, dentre outros, ou seja, a construção de textos com e sem elementos coesivos.

No eixo das “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, a estudante marcou a resposta correta no item que aborda a habilidade de “compreender o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras polissêmicas” – saber 19, habilidade 03, e possui desenvolvida a habilidade de “identificar o sentido expressivo dos sinais de



pontuação” – saber 20, habilidade 01, que envolve os usos de interrogação, exclamação e aspas. No entanto, em relação à função textual do uso dos travessão para indicar fala ou turnos de fala no discurso – saber 20, habilidade 03, a estudantes demonstra não dominar.

A habilidade 08, do saber 21, que se refere ao sentido do uso das figuras como aliteração e assonância, a estudante demonstra não dominar. O mesmo acontece em relação ao saber 22, habilidade 07 que se refere a “Localizar trechos ou elementos que apresentam ironia em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante”, (CEARÁ, 2021). No entanto, esta última habilidade guarda estreita relação com a habilidade 03, do saber 19, tendo em vista que os efeitos de humor e ironia são, naturalmente, produzidos com o uso de palavras polissêmicas. Isso leva o professor a perceber que o acerto da referente ao saber 19, habilidade 03, não traduz domínio dessa habilidade por parte da estudante.

Por fim, o item que contempla o saber 23, habilidade 06 que se refere a “Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam uma função de linguagem predominante em textos verbais, pertencentes a gênero simples, de qualquer sequência discursiva predominante” (CEARÁ, 2021), foi respondido corretamente pela estudante. No entanto, como ela demonstrou não dominar os saberes referentes ao eixo “implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”, ou seja, se ela tem dificuldades em identificar os gêneros textuais, é provável que também não reconheça as “marcas linguísticas que evidenciam a função da linguagem predominante no texto”, uma vez que a classificação do gênero se dá com base na função comunicativa do texto. Assim, é possível afirmar que a aluna tenha respondido ao item que contempla essa habilidade de forma aleatória, configurando, assim, o não domínio desta.

Considerações finais

A análise do resultado alcançado por uma estudante da 1ª série do Ensino Médio, na AvD 2025 demonstra que a forma como os resultados são divulgados pelo Sisedu dificultam o trabalho do professor no processo de identificação das competências e habilidades que os estudantes dominam, de fato. Consequentemente, o trabalho do professor fica comprometido no sentido de transformar esses dados em ação pedagógica, como defendido por Luckesi (2013) ao não permitir que o docente promova



o ensino a partir das dificuldades diagnosticadas, reorientando as estratégias didáticas, como sugerido por Perrenoud (1999).

Esses dados, portanto não demonstram clareza na descrição de quais habilidades a estudante domina. A análise mostrou que os itens que contemplam os saberes S7, S10, S18, S19, e S23, embora tenham sido respondidos corretamente, a estudante provavelmente o tenha feito de forma aleatória. Assim, é possível reposicionar a estudante na escala de proficiência, saindo do nível intermediário, com 65,38% de acerto para o nível crítico, com 46,15% de acerto, uma vez que os saberes acertados ao acaso não traduzem domínio das respectivas habilidades por parte da estudante.

É necessário, por fim, que a Secretaria da Educação Básica repense a forma como os resultados da AvD são divulgados, a fim de que os mesmos possam ser utilizados pelos docentes para os transformarem em ação pedagógica, de modo assumir os papéis de tomador de decisões éticas e responsáveis (Luckesi, 2013), mediador e regulador dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1999) e parceiro dialógico na construção do conhecimento pelos alunos, por meio de uma prática avaliativa que adota critérios claros, tanto para o professor quanto para o alunos, sobre o que está sendo avaliado. Assim será possível ter um diagnóstico de qualidade que contribua para a orientação da prática docente pelo professor.

Referências

CEARÁ. Diretrizes para o ano letivo de 2025. Fortaleza: SEDUC, 2025. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2025/01/diretrizes_2025.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

CEARÁ. Matriz de saberes unificada sisedu. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/Matriz-de-Saberes-de-Lingua-Portuguesa.pdf>. Acessado em 20. Out. 2025.

Ceará, Secretaria da Educação do Foco na Aprendizagem - Língua Portuguesa 2025. Fortaleza: SEDUC, 2025. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/MDE-LP-1.pdf>. Acessado em 20. Out. 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

