

DESEMPENHO EM LEITURA NO 9º ANO: ANÁLISE DOS CICLOS I E II DA PLATAFORMA DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS EM AÇAILÂNDIA (MA)

READING PERFORMANCE OF 9TH-GRADE STUDENTS: AN ANALYSIS OF CYCLES I AND II OF THE LEARNING ASSESSMENT AND MONITORING PLATFORM IN AÇAILÂNDIA, MARANHÃO, BRAZIL

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-077>

Wanderson de Freitas dos Santos

Doutorando em Letras/Literatura – UFSC

E-mail: freitawanderson@outlook.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2553937644895741>

Karla Janys Lima Nascimento

Mestra em Planejamento e Desenvolvimento Regional – Unitau

E-mail: Karlajnascimento@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1016352110644062>

Ivanilde Sobral de Lima

Mestra em Física – Unifesspa

E-mail: ivabral7@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3932130061017899>

Mirna Rocha Silva

Mestra em Letras – UFMA

E-mail: mirnarochasilva@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3482173094319325>

Valdesilvia Silva do Amaral

Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar – UCEESP

E-mail: valdesilvia39@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9015157269570678>

Cristiana da Silva Rodrigues Sobral

Especialista em Educação Especial Inclusiva – Uniasselvi

E-mail: crissobral12@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8874044935664084>

Resumo

Este estudo analisa a evolução do desempenho em Língua Portuguesa – Leitura dos estudantes do 9º ano da rede municipal de Açailândia (MA), comparando os resultados dos Ciclos I e II da Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais, no contexto das ações de recomposição das aprendizagens. Trata-se de pesquisa documental, de abordagem quantitativa e qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamentada nos aportes teóricos de Luckesi, Hadji, Perrenoud e Fernandes sobre a

função diagnóstica e formativa da avaliação, de Sacristán sobre currículo e de Carvalho sobre a avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. Os resultados mostram redução da proporção de estudantes em Defasagem, de 39% para 36%, e aumento no Aprendizado adequado, de 20% para 22%, embora 78% dos avaliados ainda permaneçam fora dessa última categoria no Ciclo II. A análise das sete habilidades comuns aos dois ciclos revelou comportamentos heterogêneos, com a maior variação positiva na identificação de referente pronominal (8EF20_P), seguida do reconhecimento de assunto (8EF03_P), e a maior variação negativa na localização de informação explícita por meio de paráfrase (8EF01_P), cujo percentual passou de 64% para 32%. Conclui-se que a evolução do desempenho não é uniforme entre as habilidades avaliadas e que os dados da Plataforma, quando interpretados pedagogicamente, podem subsidiar o diagnóstico, o planejamento e o acompanhamento das ações de recomposição, sem que se estabeleçam relações causais diretas entre o instrumento e os resultados observados.

Palavras-chave: Acompanhamento pedagógico; Avaliação; Leitura; Recomposição das aprendizagens.

Abstract

This study analyzes the evolution of performance in Portuguese Language, Reading, among 9th-grade students in the municipal school system of Açailândia, Maranhão, Brazil, comparing the results of Cycles I and II of the Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais (Assessment and Learning Monitoring Platform for the Final Years of Elementary Education), within the context of learning recovery initiatives. This is a documentary study with a quantitative and qualitative approach and a descriptive-analytical design, grounded in the theoretical contributions of Luckesi, Hadji, Perrenoud, and Fernandes on the diagnostic and formative functions of assessment, Sacristán on curriculum, and Carvalho on the diagnostic assessment of reading skills. The results show a reduction in the proportion of students classified in the Defasagem (Learning Gap) category, from 39% to 36%, and an increase in the Aprendizado Adequado (Adequate Learning) category, from 20% to 22%, although 78% of the students assessed still remained outside the latter category in Cycle II. The analysis of the seven skills common to both cycles revealed heterogeneous patterns: the largest positive variation occurred in the identification of pronominal referents (8EF20_P), followed by topic recognition (8EF03_P), while the largest negative variation occurred in the location of explicit information through paraphrase (8EF01_P), whose percentage decreased from 64% to 32%. It is concluded that the evolution of performance is not uniform across the assessed skills and that the data provided by the Platform, when pedagogically interpreted, can support the diagnosis, planning, and monitoring of learning recovery initiatives, without establishing direct causal relationships between the assessment instrument and the observed results.

Keywords: Assessment; Learning recovery; Pedagogical monitoring; Reading.

1 INTRODUÇÃO

A recomposição das aprendizagens tem assumido lugar relevante no debate educacional brasileiro diante da necessidade de enfrentar defasagens acumuladas ao longo da trajetória escolar e assegurar aos estudantes a consolidação de aprendizagens essenciais à continuidade de seus percursos formativos. Nesse contexto, a Matriz Curricular Priorizada para Recomposição das Aprendizagens (2025) constitui um documento técnico-pedagógico destinado à priorização de habilidades essenciais e à orientação de decisões de professores, gestores e redes de ensino, sem substituir os currículos existentes. A recomposição pressupõe, assim, a identificação das aprendizagens que necessitam de retomada ou fortalecimento e a organização de estratégias pedagógicas orientadas pelas necessidades demonstradas pelos estudantes.

É nesse cenário que se insere a Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais, cuja matriz de referência subsidia a construção de instrumentos avaliativos destinados aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e toma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência. A Avaliação Contínua da Aprendizagem está organizada em três ciclos progressivos, destinados a produzir informações sobre habilidades relacionadas a diferentes momentos da trajetória escolar dos estudantes (Brasil, [s. d.]).

Embora a proposta avaliativa contemple três ciclos, o presente estudo delimita-se aos resultados dos Ciclos I e II, uma vez que, no momento de realização da pesquisa, o Ciclo III ainda não havia sido aplicado na rede municipal investigada. Essa delimitação significa que a evolução discutida neste trabalho corresponde ao movimento observado entre os dois primeiros momentos avaliativos de 2026, não representando, portanto, a trajetória completa dos três ciclos previstos pela Avaliação Contínua da Aprendizagem.

Entre as etapas contempladas pela Plataforma, o presente estudo concentra-se no 9º ano do Ensino Fundamental, por corresponder ao encerramento dos anos finais e anteceder o ingresso no Ensino Médio. O recorte analítico incide especificamente sobre Língua Portuguesa – Leitura, considerando as habilidades previstas na respectiva matriz de referência e os resultados produzidos nas duas aplicações analisadas (Brasil, [s. d.]).

Os dados disponibilizados pela Plataforma possibilitam observar o desempenho dos estudantes por meio de diferentes indicadores, entre os quais se encontram a participação nas avaliações, a distribuição dos estudantes por níveis e os percentuais de acerto relativos às habilidades avaliadas. A Plataforma organiza essa distribuição nas categorias “Defasagem”, “Aprendizado intermediário” e “Aprendizado adequado”. No desenvolvimento deste estudo, preservam-se essas denominações quando se faz referência direta às categorias do instrumento; para maior fluidez textual, também são empregadas as formas “nível

intermediário” e “nível adequado”. No caso da rede municipal de Açailândia (MA), a comparação entre os Ciclos I e II permite examinar os movimentos registrados entre dois momentos sucessivos da avaliação, considerando alterações na distribuição dos estudantes entre essas categorias, bem como o comportamento dos resultados referentes às habilidades avaliadas.

Esse exame requer atenção às particularidades da arquitetura dos instrumentos, uma vez que os Ciclos I e II não são constituídos exatamente pelo mesmo conjunto de habilidades (Brasil, [s. d.]). A matriz de referência estabelece a presença, nos testes, de habilidades relacionadas a diferentes etapas da trajetória escolar, o que impede que a comparação seja realizada tomando como referência apenas a posição ocupada nos relatórios da Plataforma, como H01, H02 ou H03. A análise deve considerar os códigos específicos das habilidades, de modo a identificar aquelas presentes nos dois ciclos, cujos percentuais permitem uma comparação descritiva entre as aplicações, bem como aquelas pertencentes exclusivamente a um dos momentos avaliativos. Estas últimas serão examinadas em seu próprio contexto, evitando-se estabelecer equivalências entre objetos de aprendizagem distintos. Mesmo no caso das habilidades comuns aos dois ciclos, as variações percentuais são interpretadas como diferenças no desempenho observado entre as aplicações, e não como medida direta de ganho ou perda de aprendizagem, considerando que os resultados provêm de momentos avaliativos distintos e de instrumentos com composições próprias.

Diante desse conjunto de considerações, o presente estudo orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: como se configura a evolução do desempenho em Língua Portuguesa – Leitura dos estudantes do 9º ano entre os Ciclos I e II da Avaliação Contínua da Aprendizagem e em que medida os resultados disponibilizados pela Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens podem subsidiar o acompanhamento pedagógico da rede municipal de Açailândia (MA)?

A investigação parte do pressuposto de que a análise sistemática dos resultados pode fornecer informações relevantes para identificar movimentos no desempenho dos estudantes e dificuldades que permanecem entre os momentos avaliativos, desde que os dados sejam interpretados em função das habilidades avaliadas e das especificidades de cada ciclo. Nesse sentido, a Plataforma é compreendida, neste estudo, não como responsável causal pelos eventuais avanços de desempenho, mas como instrumento de produção, organização e acompanhamento de evidências de desempenho relacionadas às aprendizagens, cujos resultados podem ser apropriados pedagogicamente pela rede de ensino.

O objetivo geral consiste em analisar a evolução do desempenho em Língua Portuguesa – Leitura dos estudantes do 9º ano da rede municipal de Açailândia (MA), a partir da comparação dos resultados dos Ciclos I e II da Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens, considerando as possibilidades de utilização desses resultados no acompanhamento pedagógico e nas ações de recomposição das aprendizagens.

Especificamente, busca-se caracterizar a Plataforma e sua inserção no contexto das ações de recomposição das aprendizagens nos anos finais do Ensino Fundamental; comparar os resultados dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa – Leitura nos Ciclos I e II; analisar as variações na distribuição dos estudantes entre as categorias “Defasagem”, “Aprendizado intermediário” e “Aprendizado adequado”; examinar o desempenho nas habilidades avaliadas, considerando as especificidades das matrizes correspondentes a cada ciclo; e discutir as possibilidades de utilização desses resultados como subsídio ao acompanhamento e ao planejamento pedagógico.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão acerca do uso pedagógico das informações produzidas pelos processos avaliativos no contexto da recomposição das aprendizagens. Interessa compreender em quais dimensões se verificam movimentos no desempenho, quais habilidades permanecem como desafios e de que maneira os resultados podem subsidiar decisões pedagógicas. A relevância da investigação reside, portanto, na possibilidade de analisar os indicadores em relação às habilidades e aos aspectos da aprendizagem que representam, ultrapassando uma leitura restrita à elevação ou à redução dos percentuais. Ao mesmo tempo, a comparação entre os Ciclos I e II permite identificar movimentos no desempenho dos estudantes, mas não autoriza estabelecer, isoladamente, relações causais entre esses movimentos e a utilização da Plataforma. O interesse recai sobre o que os resultados podem revelar acerca do desempenho nas habilidades avaliadas e sobre suas possibilidades de contribuição para o acompanhamento pedagógico e para a organização das ações de recomposição desenvolvidas pela rede municipal.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem quantitativa e qualitativa e de caráter descritivo-analítico, cuja unidade de análise corresponde aos resultados agregados dos estudantes do 9º ano da rede municipal de Açailândia (MA) nas avaliações de Língua Portuguesa – Leitura dos Ciclos I e II da Avaliação Contínua da Aprendizagem, realizadas em 2026. O corpus documental é constituído pelos resultados disponibilizados na Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens, pela Matriz de Referência da Avaliação Contínua da Aprendizagem nos Anos Finais e pela *Matriz Curricular Priorizada para Recomposição das Aprendizagens*. Por se tratar de resultados agregados, a comparação entre os ciclos não possibilita o acompanhamento longitudinal individual dos estudantes, de modo que as alterações observadas na distribuição entre as categorias não são interpretadas como deslocamentos individuais de sujeitos específicos entre os níveis.

A dimensão quantitativa da análise contempla o número de estudantes participantes, a distribuição percentual e absoluta dos estudantes entre as categorias apresentadas pela Plataforma e os percentuais de acerto nas habilidades avaliadas. Para a comparação da distribuição dos estudantes entre os Ciclos I e II, serão consideradas as variações em pontos percentuais, além dos respectivos números absolutos de estudantes, sempre que disponíveis. A análise das habilidades será orientada pelos códigos apresentados

nas matrizes de referência, distinguindo-se aquelas comuns aos dois ciclos, cujos percentuais serão objeto de comparação descritiva, das habilidades específicas de apenas um dos momentos avaliativos. Nas habilidades comuns, a diferença entre os percentuais dos dois ciclos será expressa em pontos percentuais e interpretada, como já estabelecido, como variação do desempenho observado entre as aplicações, e não como medida de aprendizagem.

A dimensão qualitativa, por sua vez, busca interpretar os resultados em função da natureza das habilidades avaliadas e de seu significado para o processo de recomposição das aprendizagens, articulando os dados quantitativos às características pedagógicas das habilidades que esses indicadores representam. A interpretação considera, portanto, os percentuais como evidências de desempenho produzidas em condições específicas de avaliação, buscando relacioná-los às habilidades avaliadas e às possibilidades de utilização dessas informações no diagnóstico, no acompanhamento e no planejamento das intervenções pedagógicas.

2 RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

A recomposição das aprendizagens pressupõe uma reorganização intencional do percurso pedagógico a partir da identificação dos conhecimentos e das habilidades considerados necessários à continuidade da trajetória escolar dos estudantes. Recompôr, assim, não equivale a retomar indistintamente conteúdos de anos anteriores, tampouco a estabelecer um currículo paralelo ou reduzido. A Matriz Curricular Priorizada para Recomposição das Aprendizagens apresenta-se como referencial para a seleção de habilidades essenciais e para a organização de prioridades pedagógicas, considerando a progressão das aprendizagens e os conhecimentos necessários ao avanço para habilidades de maior complexidade. O documento esclarece que “a recomposição curricular não implica a eliminação de conteúdos, mas sim a reestruturação do percurso pedagógico” (Brasil, 2025, p. 5), de modo que a priorização deve considerar as necessidades e o tempo de aprendizagem dos estudantes.

A ideia de recomposição torna-se mais ampla quando se considera que o currículo não se realiza exclusivamente no plano das prescrições formais. Sacristán (2000) compreende o currículo como uma prática constituída por diferentes instâncias e processos, decisões político-administrativas, produção dos conteúdos, práticas pedagógicas e avaliação, o que implica mediações entre o currículo prescrito e aquilo que efetivamente se desenvolve no cotidiano escolar.

Tal mediação aparece na própria Matriz Curricular Priorizada, que organiza sua utilização em três frentes — planejamento curricular, formação de professores e monitoramento e avaliação da aprendizagem —, prevendo, nesta última, procedimentos diagnósticos e formativos para reconhecer habilidades consolidadas e aquelas a fortalecer, bem como acompanhar os resultados das ações de recomposição (Brasil, 2025).

A avaliação assume, nesse contexto, uma função que ultrapassa a mera produção de classificações. Luckesi (2008) distingue a utilização classificatória da avaliação de sua função diagnóstica, sustentando que avaliar implica produzir um juízo fundamentado em dados relevantes da realidade e, a partir dele, posicionar-se diante da situação observada. Em sua formulação, a avaliação envolve necessariamente uma tomada de decisão. A crítica do autor dirige-se especialmente à transformação do resultado avaliativo em ponto final de um processo que, no caso da aprendizagem, permanece aberto à intervenção e à mudança. Conforme o autor argumenta:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (Luckesi, 2008, p. 34).

Essa oposição é particularmente pertinente às ações de recomposição, pois enquanto a classificação tende a fixar situações de desempenho, a função diagnóstica torna os resultados elementos para interrogar dificuldades e decidir encaminhamentos. Para Luckesi (2008), a avaliação deveria funcionar como uma pausa para analisar o percurso e retomá-lo em melhores condições, associando o diagnóstico ao avanço e à possibilidade de redirecionamento da ação.

A dimensão diagnóstica, contudo, não esgota as possibilidades pedagógicas da avaliação. Hadji (2001) permite avançar dessa constatação para a discussão sobre seu caráter formativo. Para o autor, uma avaliação não é formativa simplesmente em razão do instrumento utilizado ou do momento de sua aplicação. Sua formatividade decorre de sua inserção em um projeto educativo e, sobretudo, do uso das informações produzidas para favorecer o desenvolvimento daquele que aprende. Nesse sentido, avaliação e ação pedagógica estabelecem uma relação de continuidade, uma vez que o conhecimento produzido sobre dificuldades e progressos deve permitir ajustes no ensino. Hadji sintetiza esse movimento ao relacionar coleta de informações, diagnóstico e adaptação da ação pedagógica:

Como Linda Allal indicara claramente já em 1979, a atividade de avaliação desenrola-se, nessas condições, em três etapas. À coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem – coleta de informação/diagnóstico individualizado/ajuste da ação, assim se apresenta a sequência formativa (Hadji, 2001, p. 21).

Nessa sequência, o resultado obtido não encerra o processo, mas constitui matéria para interpretação e, a partir dela, para o ajuste da ação pedagógica: o potencial formativo da avaliação está na relação entre informação, interpretação e intervenção, cumprindo função pedagógica quando os dados retornam ao ensino.

A noção de regulação das aprendizagens, de Perrenoud (1999), aprofunda essa relação: a avaliação formativa deve ser compreendida no interior de um processo mais amplo de regulação, e não como atividade isolada que se acrescenta ao ensino, contribuindo para “a regulação das aprendizagens em curso” (Perrenoud, 1999, p. 77) — ou seja, para utilizar o conhecimento produzido a fim de “retificar a mira” ao longo do percurso e reorientar a ação pedagógica.

A retroação constitui uma das formas pelas quais a informação avaliativa retorna à ação: Perrenoud (1999) situa a tomada de informação sobre o trabalho do estudante e o *feedback* correspondente entre as modalidades de regulação, mediando a passagem entre diagnóstico e intervenção quando as evidências são interpretadas e utilizadas na redefinição dos encaminhamentos. O autor adverte, porém, que nem toda avaliação contínua é necessariamente formativa: a periodicidade cria condições para o acompanhamento, mas a função formativa depende da retroação efetivamente produzida sobre o processo educativo.

Essa distinção é especialmente relevante para a Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens, cuja documentação institucional denomina os instrumentos dos Ciclos I, II e III como Avaliações Formativas (Brasil, [s. d.]). No presente estudo, essa denominação não é assumida como propriedade automática dos testes: os instrumentos podem produzir evidências com potencial formativo, cuja concretização depende da apropriação realizada por gestores, equipes pedagógicas e professores, à medida que as informações são incorporadas a processos de interpretação, planejamento, intervenção e novo acompanhamento.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Fernandes (2009), que, ao examinar os fundamentos, as práticas e as políticas de avaliação, amplia o debate para além da avaliação realizada pelo professor no cotidiano da sala de aula, contemplando também as relações entre avaliação interna e avaliação externa e suas implicações para os sistemas educacionais. Em sua perspectiva, a avaliação deve manter-se articulada aos processos de ensino e aprendizagem, de modo que a produção e a comunicação de resultados não se reduzam a finalidades classificatórias. Nesse quadro, avaliações organizadas em escala mais ampla podem fornecer informações relevantes para professores, equipes pedagógicas e sistemas de ensino, desde que seus resultados sejam interpretados, contextualizados e incorporados às decisões pedagógicas.

Outro aspecto necessário à interpretação dos resultados consiste em distinguir desempenho observado e aprendizagem: percentuais de acerto, números absolutos e níveis de desempenho são evidências relevantes, mas não representam de maneira exaustiva os conhecimentos e processos mobilizados pelos estudantes. Hadji (2001) chama atenção para o equívoco de reduzir a avaliação à medida, e Perrenoud (1999) ressalta que os processos de aprendizagem não são diretamente observáveis, mas inferidos a partir de atividades, respostas e comportamentos que funcionam como indícios.

Essa distinção impede que se estabeleça correspondência automática entre um percentual de acerto e a totalidade da aprendizagem de determinada habilidade. Por essa razão, os resultados da Plataforma são

compreendidos, neste estudo, como evidências sobre o desempenho dos estudantes, cuja interpretação deve considerar a habilidade avaliada e sua posição na progressão curricular — o que é particularmente importante na comparação entre os Ciclos I e II, evitando transformar indicadores de desempenho em afirmações absolutas sobre aquilo que os estudantes sabem ou são capazes de realizar.

Essa cautela interpretativa também se mostra necessária quando o objeto da avaliação são as habilidades de leitura. Carvalho (2018) distingue a competência leitora das manifestações particulares de desempenho observadas em situações avaliativas, uma vez que a realização de uma tarefa de leitura implica a mobilização de conhecimentos, habilidades e estratégias em condições determinadas. Desse modo, o resultado obtido em uma avaliação fornece indícios sobre determinadas operações de leitura mobilizadas pelo estudante, mas não deve ser tomado, isoladamente, como representação exaustiva de sua competência leitora.

Perrenoud (1999) observa, ainda, que a regulação das aprendizagens pressupõe algum grau de diferenciação, já que dificuldades distintas não demandam necessariamente respostas idênticas. No contexto da recomposição, isso significa que identificar uma defasagem não implica propor a mesma retomada para todos, mas reconhecer quais habilidades constituem obstáculos à progressão de cada grupo.

A utilização dos resultados, contudo, não se restringe ao âmbito individual da atuação docente: quando produzidas em escala de escola ou de rede, as informações podem assumir uma dimensão coletiva e institucional. Luckesi (2008) situa planejamento, execução e avaliação como dimensões articuladas da prática pedagógica, que deve envolver coletivamente os diferentes grupos de professores. Nessa perspectiva, resultados agregados podem subsidiar não somente intervenções de um professor em sua turma, mas também decisões relacionadas às prioridades da rede e à organização das ações de recomposição. Acompanhamento pedagógico, no âmbito deste estudo, não corresponde, portanto, à simples consulta periódica aos indicadores da Plataforma, mas ao estabelecimento de relações entre resultados, habilidades avaliadas, dificuldades identificadas e decisões pedagógicas.

A passagem entre informação avaliativa e planejamento aparece de maneira operacional no *Roteiro de Análise e Apropriação dos Resultados*, vinculado ao CAEd/UFJF. O documento parte da compreensão de que os resultados das avaliações podem subsidiar o planejamento das ações de recomposição e orienta que, após a análise dos dados gerais de participação e desempenho, sejam identificadas habilidades que representam pontos de dificuldade para os estudantes. A partir da seleção de uma habilidade com baixo percentual de acerto, propõe-se examinar sua progressão ao longo da escolarização, relacionando-a à BNCC, ao currículo da rede e à matriz de referência da avaliação (CAEd/UFJF, [s. d.]). O roteiro prevê, ainda, a identificação do momento em que se inicia o desenvolvimento da habilidade, de sua progressão ao longo da Educação Básica e dos conhecimentos fundamentais necessários à sua consolidação. Dessa forma, uma dificuldade observada no 9º ano pode estar relacionada a aprendizagens iniciadas em etapas anteriores,

o que desloca o foco da simples repetição da habilidade para a investigação dos conhecimentos que podem estar na base do desempenho identificado.

Configura-se, assim, uma sequência que pode ser sintetizada como produção da informação, interpretação, diagnóstico, tomada de decisão, intervenção e acompanhamento. Essa lógica aproxima o roteiro institucional das proposições teóricas discutidas anteriormente: em Luckesi (2008), o diagnóstico fornece base para decisões subsequentes; em Hadji (2001), a informação produzida pela avaliação deve culminar no ajuste da ação; em Perrenoud (1999), a avaliação formativa integra os processos de regulação das aprendizagens; e, em Fernandes (2009), a avaliação é compreendida em sua necessária articulação com o ensino e a aprendizagem. O ponto de convergência entre esses autores reside na recusa de tomar o resultado avaliativo como ponto de chegada.

Quando a avaliação incide especificamente sobre a leitura, essa passagem do resultado ao diagnóstico exige que se considerem as habilidades mobilizadas na compreensão dos textos. Nesse campo, a análise não pode se restringir à contabilização de respostas corretas e incorretas, pois interessa compreender o que o desempenho observado revela acerca das operações de leitura envolvidas nas tarefas propostas. Ao discutir a avaliação diagnóstica das habilidades de leitura, Carvalho (2018, p. 64) ressalta:

A avaliação diagnóstica é uma avaliação pedagógica. Não punitiva. Ela vai além da prova tradicional, cujo objetivo é salientar erros e acertos. Com a avaliação diagnóstica, espera-se que o professor seja capaz de chegar à matriz, à causa do erro ou do acerto, interpretando a produção de sentidos feita pelo aluno e, conseqüentemente, o estágio do seu desenvolvimento no processo de aquisição e consolidação das habilidades para a construção da competência em leitura.

A contribuição de Carvalho (2018) acrescenta à discussão sobre a função diagnóstica da avaliação uma dimensão diretamente relacionada ao objeto deste estudo: os resultados das avaliações de leitura adquirem maior significado quando examinados em relação às habilidades que os itens procuram mobilizar. Sob esse ângulo, a matriz de referência funciona como parâmetro para identificar os diferentes aspectos da compreensão leitora sobre os quais são produzidas evidências de desempenho.

É nesse quadro que se insere a Avaliação Contínua da Aprendizagem, da Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais. As matrizes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, elaboradas pelo CAEd/UFJF em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, subsidiam a construção dos instrumentos destinados aos estudantes do 6º ao 9º ano e tomam a BNCC como referência. A proposta prevê uma progressão entre três ciclos: no Ciclo I, são privilegiadas habilidades essenciais da etapa anterior de escolarização; no Ciclo II, combinam-se habilidades mais complexas do ano anterior com habilidades básicas da etapa vigente; e, no Ciclo III, ganham destaque as habilidades essenciais da etapa atual do estudante (Brasil, [s. d.]). Essa arquitetura mostra-se pertinente às ações de recomposição por não tomar o ano escolar como unidade isolada da

trajetória precedente, possibilitando produzir informações sobre aprendizagens antecedentes e atuais e identificar conhecimentos que podem necessitar de retomada ou fortalecimento.

No 9º ano, a matriz de Língua Portuguesa – Leitura contempla habilidades relacionadas, entre outros aspectos, à localização e compreensão de informações, inferência, reconhecimento de assunto e gênero, relações lógico-discursivas, identificação de tese, reconhecimento de contra-argumentos e análise de estratégias argumentativas (Brasil, [s. d.]). Algumas dessas habilidades integram mais de um ciclo, enquanto outras são específicas de determinado momento avaliativo, aspecto considerado nos procedimentos comparativos adotados neste estudo.

Diante disso, o acompanhamento pedagógico possibilitado pelas informações disponibilizadas na Plataforma não deve ser compreendido como simples observação da elevação ou redução de indicadores entre aplicações sucessivas. À luz das contribuições de autores como Luckesi (2008), Carvalho (2018) e outros, o potencial pedagógico da avaliação reside na possibilidade de utilizar evidências de desempenho como elementos para interpretar aspectos das aprendizagens, identificar dificuldades e subsidiar decisões. No contexto da recomposição, isso significa relacionar os indicadores às habilidades que representam, à progressão em que se inserem e às necessidades que permanecem ao longo da trajetória escolar. É sob essa perspectiva que, na seção seguinte, serão examinados os resultados dos Ciclos I e II de Língua Portuguesa – Leitura do 9º ano da rede municipal de Açailândia (MA), considerando as alterações na distribuição dos estudantes entre as categorias apresentadas pela Plataforma, o desempenho nas habilidades avaliadas e as possibilidades de apropriação dessas informações para o acompanhamento pedagógico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESEMPENHO EM LEITURA ENTRE OS CICLOS I E II

A análise dos resultados de Língua Portuguesa – Leitura do 9º ano considera, inicialmente, a distribuição dos estudantes entre os níveis apresentados pela Plataforma e, em seguida, os percentuais de acerto nas habilidades avaliadas. Nos dois ciclos, o quantitativo de participantes permaneceu praticamente estável: foram avaliados 1.316 estudantes no Ciclo I e 1.318 no Ciclo II. Essa proximidade favorece a comparação dos resultados agregados entre os dois momentos, embora não permita afirmar que se trata exatamente dos mesmos estudantes nem acompanhar individualmente eventuais deslocamentos entre os níveis.

3.1 VARIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

A comparação entre os Ciclos I e II mostra alterações na distribuição dos estudantes entre essas categorias. No Ciclo I, 514 estudantes estavam classificados em Defasagem, correspondendo a 39% dos avaliados; 541 encontravam-se em Aprendizado intermediário, equivalente a 41%; e 261 estavam classificados em Aprendizado adequado, representando 20%. No Ciclo II, a categoria Defasagem passou a

concentrar 479 estudantes, ou 36% dos avaliados; o Aprendizado intermediário reuniu 547 estudantes, correspondendo a 42%; e o Aprendizado adequado passou a compreender 292 estudantes, ou 22%.

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes do 9º ano por níveis de aprendizagem nos Ciclos I e II

Nível	Ciclo I (n)	Ciclo I (%)	Ciclo II (n)	Ciclo II (%)	Variação (p.p.)	Variação (n)
Defasagem	514	39%	479	36%	-3	-35
Aprendizado intermediário	541	41%	547	42%	+1	+6
Aprendizado adequado	261	20%	292	22%	+2	+31
Total	1.316	100%	1.318	100%	—	+2

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais (2026).

O movimento mais expressivo ocorreu na categoria Defasagem, cuja participação relativa diminuiu três pontos percentuais entre as duas aplicações, passando de 39% para 36%. Em números absolutos, o quantitativo de estudantes classificados nessa categoria passou de 514 para 479, uma diferença de 35 estudantes. Simultaneamente, observou-se crescimento de um ponto percentual no nível intermediário e de dois pontos percentuais no nível adequado, que passou de 261 para 292 estudantes.

Considerados conjuntamente, esses resultados indicam uma alteração na distribuição agregada dos estudantes caracterizada pela redução da participação relativa da Defasagem e pela ampliação da proporção situada no nível adequado. Essa constatação, entretanto, precisa ser compreendida nos limites do desenho da pesquisa. Como já indicado, por se tratar de dados agregados, não é possível afirmar que os 35 estudantes correspondentes à redução numérica da categoria Defasagem sejam os mesmos que passaram a integrar os demais níveis. O que os resultados permitem identificar é uma mudança na configuração geral do desempenho da rede entre os dois momentos avaliativos.

A alteração observada também não elimina os desafios relacionados à leitura. No Ciclo II, 36% dos estudantes permaneciam classificados em Defasagem e 42% estavam no nível intermediário, o que significa que 78% dos avaliados não estavam classificados pela Plataforma na categoria Aprendizado adequado. A elevação do nível adequado de 20% para 22%, embora constitua uma variação positiva, corresponde a dois pontos percentuais e precisa ser interpretada em um cenário no qual parcela expressiva dos estudantes ainda apresenta desempenhos que demandam atenção pedagógica.

Essa leitura está em consonância com a compreensão da avaliação desenvolvida na seção anterior. O resultado classificatório não representa, isoladamente, um veredito definitivo, mas pode fornecer elementos para o diagnóstico e para a tomada de decisões (Luckesi, 2008). Por essa razão, as alterações observadas na distribuição dos níveis adquirem maior significado quando relacionadas às habilidades específicas avaliadas, pois é nesse plano que se torna possível examinar quais aspectos da leitura apresentaram desempenhos mais favoráveis e quais permanecem como desafios.

3.2 DESEMPENHO NAS HABILIDADES AVALIADAS

A análise das habilidades requer considerar que os instrumentos dos Ciclos I e II não apresentam exatamente a mesma composição. Conforme estabelecido nos procedimentos metodológicos deste estudo, a comparação descritiva entre os percentuais considera exclusivamente as habilidades que apresentam o mesmo código nos dois ciclos. As habilidades presentes em apenas uma das aplicações são examinadas no contexto do respectivo ciclo, sem que se estabeleçam equivalências entre objetos distintos.

A análise por habilidades pressupõe compreender a matriz de referência como um recorte das capacidades de leitura mobilizadas nas situações avaliativas. Carvalho (2018) observa que as matrizes organizam habilidades relacionadas a diferentes operações envolvidas na compreensão de textos e orientam a elaboração dos itens por meio dos quais essas habilidades são avaliadas. Assim, os percentuais de acerto ganham significado analítico quando relacionados à natureza da operação de leitura representada por cada habilidade, e deixam de ser lidos como simples indicadores numéricos isolados.

Foram identificadas sete habilidades com o mesmo código nos Ciclos I e II: 5EF15_P, 8EF01_P, 8EF03_P, 8EF11_P, 8EF13_P, 8EF18_P e 8EF20_P. Seus resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Percentuais de acerto nas habilidades comuns aos Ciclos I e II

Código	Habilidade – síntese	Ciclo I	Ciclo II	Varição (p.p.)
5EF15_P	Reconhecimento do gênero textual em diferentes campos de atuação	69%	69%	0
8EF01_P	Localização de informação explícita por meio de paráfrase	64%	32%	-32
8EF03_P	Reconhecimento do assunto pela recorrência de tópicos	48%	52%	+4
8EF11_P	Reconhecimento do gênero de textos de opinião	60%	61%	+1
8EF13_P	Identificação das partes estruturantes de narrativa linear	53%	48%	-5
8EF18_P	Reconhecimento de relações lógico-discursivas	52%	47%	-5
8EF20_P	Identificação de referente pronominal	65%	72%	+7

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais (2026) e na respectiva Matriz de Referência.

Os resultados revelam comportamentos distintos entre as habilidades comuns. A habilidade 5EF15_P manteve o percentual de 69% nos dois ciclos, indicando estabilidade no desempenho observado no reconhecimento de gêneros textuais que circulam em diferentes campos de atuação. Comportamento próximo ocorreu em 8EF11_P, relacionada ao reconhecimento do gênero de textos de opinião, que passou de 60% para 61%. Os resultados apontam, portanto, relativa estabilidade nas tarefas de reconhecimento de gênero consideradas nos dois instrumentos.

Entre as variações positivas, destaca-se a habilidade 8EF20_P, referente à identificação, em textos de nível 3, do referente de pronome relativo ou de pronome pessoal do caso oblíquo, cujo percentual passou de 65% para 72%, correspondendo a um aumento de sete pontos percentuais. Também se verificou crescimento na habilidade 8EF03_P, relacionada ao reconhecimento do assunto de textos de nível 3 a partir da recorrência de tópicos, que passou de 48% para 52%, equivalente a quatro pontos percentuais.

Em sentido contrário, a habilidade 8EF13_P, relacionada à identificação das partes estruturantes de uma narrativa linear, passou de 53% para 48%, enquanto 8EF18_P, referente ao reconhecimento de relações lógico-discursivas de explicação, alternância, consequência, proporção e concessão, passou de 52% para 47%. Em ambos os casos, portanto, verificou-se variação negativa de cinco pontos percentuais.

A diferença mais acentuada ocorreu na habilidade 8EF01_P, pois seu percentual de acerto passou de 64% no Ciclo I para 32% no Ciclo II, correspondendo a uma variação negativa de 32 pontos percentuais. De acordo com a matriz de referência, a habilidade consiste em localizar informações explícitas em textos de nível 3, recuperando-as por meio de paráfrase quando a informação se encontra em posição distinta do início do texto (Brasil, [s. d.]).

A magnitude dessa diferença requer cautela interpretativa, porque embora a permanência do mesmo código permita comparar o desempenho observado em um mesmo objeto de avaliação, os percentuais resultam de aplicações realizadas em momentos distintos e no interior de instrumentos com composições próprias. Assim, os dados agregados disponíveis não permitem concluir que tenha ocorrido uma perda de aprendizagem equivalente a 32 pontos percentuais. O que se pode afirmar é que o desempenho observado nessa habilidade foi substancialmente inferior no Ciclo II, configurando um resultado que merece investigação pedagógica específica.

Além das sete habilidades comuns, cada ciclo contempla objetos específicos que não podem ser comparados diretamente. Os resultados dessas habilidades são apresentados na Tabela 3 com a finalidade de caracterizar outros aspectos da leitura mobilizados em cada aplicação, sem estabelecer relação de progressão entre códigos distintos.

Tabela 3 – Percentuais de acerto nas habilidades presentes em apenas um dos ciclos

Presentes apenas no Ciclo I	Acerto	Presentes apenas no Ciclo II	Acerto
5EF04_P	73%	5EF05_P	76%
5EF06_P	73%	5EF14_P	50%
5EF22_P	62%	5EF19_P	67%
8EF05_P	57%	5EF21_P	47%
8EF07_P	61%	9EF02_P	47%
8EF09_P	45%	9EF04_P	85%
8EF15_P	46%	9EF06_P	71%
8EF21_P	42%	9EF08_P	53%
8EF23_P	71%	9EF10_P	69%
8EF25_P	38%	9EF12_P	60%
—	—	9EF18_P	56%
—	—	9EF25_P	58%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais (2026).

No Ciclo I, um contraste relevante aparece no campo da argumentação ao considerar que habilidade 8EF23_P, que envolve a identificação da tese quando apresentada por meio de paráfrase, alcançou 71% de

acerto, enquanto 8EF25_P, relacionada à identificação do argumento que sustenta uma tese, registrou 38%, o menor percentual do ciclo. A matriz de referência distingue essas duas operações: a primeira envolve reconhecer a posição central defendida no texto; a segunda exige identificar o argumento utilizado para sustentá-la (Brasil, [s. d.]).

A diferença entre esses resultados indica que, naquele instrumento, a identificação da tese apresentou desempenho mais elevado do que a identificação de sua sustentação argumentativa. Outros resultados do Ciclo I reforçam a necessidade de atenção a aspectos da leitura argumentativa. A habilidade 8EF21_P, relacionada ao reconhecimento do efeito de sentido produzido pela seleção lexical empregada para persuadir o leitor, apresentou 42%, enquanto 8EF09_P, referente à identificação da finalidade de textos de opinião, registrou 45%.

No Ciclo II, alguns dos maiores percentuais aparecem em habilidades relacionadas à compreensão e à inferência. A habilidade 9EF04_P, que requer reconhecer o assunto de textos de nível 3 a partir da leitura global, apresentou 85%, constituindo o maior resultado da aplicação. Também se destacaram 5EF05_P, com 76%, relacionada à inferência do assunto pela compreensão global; 9EF06_P, referente à inferência do sentido de termos técnicos ou especializados com apoio de pistas cotextuais, com 71%; e 9EF10_P, relacionada à inferência de informação a partir da leitura macro do texto, com 69%.

Entre os resultados menos elevados do Ciclo II, além dos 32% registrados em 8EF01_P, encontram-se 5EF21_P, com 47%, relacionada ao reconhecimento de relações lógico-discursivas marcadas por conjunções mais usuais; e 9EF02_P, também com 47%, que requer a localização de informação a partir de procedimento de referência quando o referente se encontra distante. A habilidade 5EF14_P, relativa ao reconhecimento do conflito gerador do enredo em narrativas ficcionais, apresentou 50%.

A leitura conjunta desses resultados mostra que a distribuição dos estudantes entre os níveis não traduz de maneira uniforme o desempenho nos diferentes objetos avaliados. Enquanto determinadas habilidades apresentam percentuais mais elevados ou variações positivas, outras permanecem em patamares inferiores ou registram redução entre as aplicações. Esse comportamento reforça a necessidade de interpretar os indicadores em relação às operações específicas de leitura mobilizadas, evitando tomar um resultado geral como representação homogênea dos diferentes aspectos avaliados.

3.3 APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS PARA O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

A articulação entre a distribuição dos estudantes nos níveis e o desempenho por habilidade permite constatar que o movimento agregado observado entre os Ciclos I e II não corresponde a uma melhora uniforme em todos os aspectos avaliados. A redução de três pontos percentuais na categoria Defasagem e o aumento de dois pontos percentuais no nível Adequado coexistem, entre as sete habilidades diretamente comparáveis, com estabilidade, variações positivas e variações negativas. Essa heterogeneidade reforça a

necessidade de ultrapassar uma leitura exclusivamente global dos resultados e de examinar as evidências em relação às habilidades avaliadas.

Nesse sentido, os dados permitem identificar possíveis prioridades para o acompanhamento pedagógico. A habilidade 8EF01_P constitui um primeiro ponto de atenção, tanto pelo percentual de 32% registrado no Ciclo II quanto pela diferença em relação aos 64% observados no Ciclo I. O resultado recomenda investigar as dificuldades envolvidas na localização de informação quando sua recuperação depende de paráfrase e quando o dado não se encontra no início do texto. Essa investigação pode orientar situações de leitura que trabalhem a localização de informações reformuladas, o reconhecimento de equivalências de sentido e a compreensão das relações estabelecidas entre diferentes partes do texto.

Esse movimento, que parte do desempenho observado para investigar a natureza da dificuldade e orientar a intervenção pedagógica, aproxima-se da concepção de avaliação diagnóstica de habilidades de leitura desenvolvida por Carvalho (2018). Para a autora, identificar o percentual de acertos ou erros representa uma etapa inicial do diagnóstico; pedagogicamente, interessa sobretudo compreender quais operações de leitura podem estar relacionadas ao desempenho observado e, a partir dessa interpretação, definir estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas.

As relações lógico-discursivas configuram outro eixo relevante. A habilidade 8EF18_P apresentou 52% no Ciclo I e 47% no Ciclo II, enquanto 5EF21_P, específica da segunda aplicação e relacionada ao reconhecimento de relações lógico-discursivas, registrou 47%. Embora apenas 8EF18_P permita comparação direta, os resultados obtidos nas duas habilidades fornecem elementos para que a compreensão das relações semânticas estabelecidas entre partes do texto seja considerada no planejamento das ações de recomposição.

No campo da organização narrativa, 8EF13_P passou de 53% para 48%, enquanto 5EF14_P, específica do Ciclo II e relacionada ao reconhecimento do conflito gerador do enredo, apresentou 50%. Esses resultados podem subsidiar intervenções que ultrapassem a identificação isolada dos componentes da narrativa e explorem as relações entre situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho na construção do texto.

Os resultados relativos à coesão referencial apresentam, por sua vez, comportamentos distintos. A habilidade 8EF20_P passou de 65% para 72%, configurando a maior variação positiva entre as habilidades comuns. Em contrapartida, 9EF02_P, que exige localizar informação a partir de procedimento de referenciação quando o referente se encontra distante, registrou 47% no Ciclo II. Como se trata de objetos diferentes, esses percentuais não devem ser contrapostos como medida de progressão. Pedagogicamente, entretanto, o resultado de 9EF02_P indica que as tarefas que envolvem referenciação com referentes distantes constituem um aspecto pertinente para investigação e acompanhamento.

A argumentação também permanece como uma dimensão relevante. No Ciclo I, o contraste entre 8EF23_P, com 71%, e 8EF25_P, com 38%, mostrou desempenhos distintos entre a identificação da tese e a identificação do argumento que a sustenta. No Ciclo II, a habilidade 9EF25_P, que requer identificar a tese a partir da leitura global de um texto de nível 3, apresentou 58%, enquanto 9EF18_P, relacionada à identificação de opinião implícita em uma adjetivação, alcançou 56%. Embora não sejam códigos diretamente comparáveis, esses resultados indicam a pertinência de manter, entre as prioridades pedagógicas, situações de leitura que explorem as relações entre tese, opinião, argumentos e estratégias de sustentação de posicionamentos.

A apropriação desses resultados pode seguir a orientação proposta pelo *Roteiro de Análise e Apropriação dos Resultados* do CAEd/UFJF. O documento recomenda que, após a análise dos dados gerais, sejam selecionadas habilidades com baixo percentual de acerto e examinada sua progressão ao longo da escolarização, relacionando-as à BNCC, ao currículo da rede e à matriz de referência da avaliação (CAEd/UFJF, [s. d.]). Esse procedimento permite deslocar o foco do percentual isolado para os conhecimentos que podem estar relacionados às dificuldades identificadas.

Sob essa perspectiva, o resultado apresentado pela habilidade 8EF01_P, por exemplo, não deveria conduzir simplesmente à repetição de exercícios semelhantes aos itens da avaliação. Ele pode funcionar como ponto de partida para investigar quais procedimentos relacionados à localização de informação, à paráfrase, à referenciação e à compreensão do texto necessitam de fortalecimento. Da mesma forma, os resultados referentes às relações lógico-discursivas, à organização narrativa ou à argumentação podem orientar a análise da progressão das habilidades e a definição de intervenções que incidam sobre conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento.

No âmbito da rede municipal, os resultados agregados permitem reconhecer prioridades mais amplas, enquanto os dados disponibilizados por escola e turma possibilitam aprofundar o acompanhamento segundo as especificidades de cada contexto. Essa possibilidade de desagregação não significa que todas as unidades devam receber intervenções idênticas. Ao contrário, a diferenciação das ações torna-se necessária na medida em que escolas, turmas e grupos de estudantes podem apresentar configurações distintas de desempenho, princípio coerente com a perspectiva de regulação discutida por Perrenoud (1999).

A apropriação dessas informações também pode assumir uma dimensão coletiva no interior das unidades escolares. Alarcão (2022), ao discutir a escola reflexiva, amplia a discussão sobre a prática para além da atuação individual do professor e a situa no contexto da própria escola, compreendida como organização capaz de aprender, analisar suas práticas e construir coletivamente respostas aos problemas que enfrenta. Sob essa perspectiva, a leitura dos resultados avaliativos pode constituir objeto de reflexão compartilhada entre professores, equipes pedagógicas e gestores, favorecendo a construção de encaminhamentos ajustados às necessidades identificadas. Desse modo, os resultados produzidos em escala

de rede não substituem a avaliação e o acompanhamento realizados no cotidiano escolar, mas podem orientar focos comuns de trabalho e subsidiar decisões de planejamento.

Os resultados dos Ciclos I e II permitem, portanto, identificar uma redução da proporção de estudantes classificados na categoria “Defasagem” e uma ampliação daqueles situados no nível adequado, ao mesmo tempo que revelam comportamentos heterogêneos entre as habilidades avaliadas. Essa combinação impede uma interpretação linear dos resultados: alterações favoráveis nas categorias gerais coexistem com estabilidade, variações positivas e reduções em diferentes objetos de leitura. Por essa razão, os dados não constituem evidência de que a Plataforma, isoladamente, tenha produzido os movimentos identificados. Seu papel, no âmbito deste estudo, reside na produção e organização de evidências de desempenho que, quando interpretadas pedagogicamente, podem subsidiar o diagnóstico, a definição de prioridades, o planejamento das intervenções e o acompanhamento das ações de recomposição das aprendizagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a evolução do desempenho em Língua Portuguesa – Leitura dos estudantes do 9º ano da rede municipal de Açailândia (MA), a partir da comparação dos resultados dos Ciclos I e II da Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens, considerando também as possibilidades de utilização dessas informações no acompanhamento pedagógico e nas ações de recomposição das aprendizagens.

Os resultados indicaram uma alteração favorável na distribuição agregada dos estudantes entre as categorias apresentadas pela Plataforma. Entre os dois ciclos, a proporção de estudantes classificados em Defasagem passou de 39% para 36%, enquanto o nível intermediário variou de 41% para 42% e o nível adequado passou de 20% para 22%. Esse movimento sinaliza redução da participação relativa da Defasagem e ampliação daquela situada no nível adequado. Entretanto, o fato de 78% dos estudantes permanecerem, no Ciclo II, fora da categoria Aprendizado adequado demonstra que ainda persistem desafios relevantes no desempenho em leitura.

A análise das habilidades permitiu verificar que esse movimento geral não ocorreu de maneira uniforme. Entre as habilidades presentes nos dois ciclos, observaram-se situações de estabilidade, variações positivas e reduções nos percentuais de acerto. Destacaram-se positivamente 8EF20_P, relacionada à identificação de referente pronominal, e 8EF03_P, referente ao reconhecimento do assunto do texto. Em contrapartida, habilidades relacionadas à organização narrativa e às relações lógico-discursivas apresentaram redução nos percentuais observados. A habilidade 8EF01_P, relativa à localização de informações explícitas recuperadas por meio de paráfrase, apresentou a maior diferença entre as aplicações, configurando-se como um ponto que demanda investigação e acompanhamento pedagógico.

Os resultados das habilidades presentes em apenas um dos ciclos também contribuíram para identificar aspectos que merecem atenção. No Ciclo I, destacaram-se dificuldades relacionadas a determinadas operações da leitura argumentativa, especialmente à identificação dos argumentos que sustentam uma tese e ao reconhecimento de estratégias de persuasão. No Ciclo II, embora algumas habilidades de compreensão e inferência tenham apresentado percentuais mais elevados, permaneceram resultados menos favoráveis em tarefas relacionadas à localização de informação, à referenciação e às relações lógico-discursivas. O conjunto desses dados demonstra que o desempenho em leitura não se apresenta de forma homogênea e que diferentes operações leitoras podem demandar intervenções específicas.

Diante disso, a questão que orientou a pesquisa pode ser respondida em duas direções complementares. A evolução do desempenho entre os Ciclos I e II caracteriza-se por um movimento agregado favorável na distribuição dos estudantes entre as categorias da Plataforma, mas acompanhado por comportamentos distintos nas habilidades avaliadas. Ao mesmo tempo, os resultados disponibilizados pela Plataforma podem subsidiar o acompanhamento pedagógico ao possibilitarem a identificação de dificuldades, o reconhecimento de prioridades e a definição de focos para o planejamento das ações de recomposição. Sua contribuição, portanto, não reside apenas na produção de indicadores, mas nas possibilidades de apropriação pedagógica dessas informações por gestores, equipes pedagógicas e professores.

Nessa perspectiva, os dados podem contribuir para a articulação entre diagnóstico, planejamento, intervenção e acompanhamento. Resultados agregados permitem reconhecer tendências e prioridades em nível de rede, enquanto sua análise por escola e turma pode favorecer intervenções mais ajustadas às características de cada contexto. Isso implica compreender a avaliação não como ponto de chegada do processo educativo, mas como fonte de evidências que pode orientar decisões e subsidiar a reorganização das ações pedagógicas.

Alguns limites da investigação, contudo, precisam ser considerados: A análise concentrou-se em resultados agregados, o que impossibilita acompanhar individualmente os estudantes e afirmar deslocamentos específicos entre as categorias de desempenho. Da mesma forma, as diferenças percentuais observadas nas habilidades não constituem, isoladamente, medidas diretas de ganho ou perda de aprendizagem, nem permitem estabelecer relações causais entre os movimentos identificados e a utilização da Plataforma. Além disso, o estudo contempla somente os Ciclos I e II, uma vez que o Ciclo III ainda não havia sido aplicado no momento de realização da pesquisa.

A realização do Ciclo III poderá ampliar a análise, permitindo examinar a continuidade, a estabilidade ou a alteração dos movimentos identificados nos dois primeiros momentos avaliativos. Estudos posteriores poderão também explorar os resultados de forma desagregada por escola e turma e investigar

os modos pelos quais as informações produzidas pela Plataforma são efetivamente apropriadas no planejamento e nas práticas pedagógicas. Desse modo, mais do que atribuir ao instrumento a responsabilidade pelos resultados observados, importa reconhecer sua possibilidade de contribuir para a produção e a organização de evidências capazes de subsidiar decisões pedagógicas e fortalecer o acompanhamento das ações de recomposição das aprendizagens na rede municipal.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz Curricular Priorizada do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Matrizes de referência: Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais: Avaliação Contínua da Aprendizagem nos Anos Finais**. Brasília, DF: MEC, [s. d.].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais**. Brasília, DF: MEC, [s. d.]. Disponível em: <https://avaliacaoaprendizagensanosfinais.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2026.
- CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF). **Roteiro: análise e apropriação dos resultados**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, [s. d.].
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.