

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FLÁVIA ALMEIDA PERRY

**ESCALAS DE PROFICIÊNCIA:
DIFERENTES ABORDAGENS DE INTERPRETAÇÃO NA AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA**

Juiz de Fora

2009

FLÁVIA ALMEIDA PERRY

ESCALAS DE PROFICIÊNCIA:
DIFERENTES ABORDAGENS DE INTERPRETAÇÃO NA AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Tufi Machado Soares

Juiz de Fora

2009

Perry, Flavia Almeida.

Escalas de proficiência: diferentes abordagens de interpretação na avaliação educacional em larga escala / Flavia Almeida Perry. -- 2009.
117 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

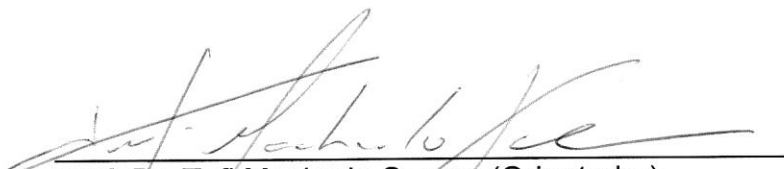
1. Avaliação da educação. I. Título.

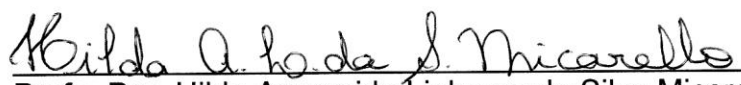
CDU

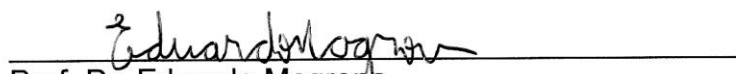
FLÁVIA ALMEIDA PERRY

**ESCALAS DE PROFICIÊNCIA: DIFERENTES ABORDAGENS DE
INTERPRETAÇÃO NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Prof. Dr. Tufi Machado Soares (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF


Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Programa de Pós-Graduação em Educação, CES/JF


Prof. Dr. Eduardo Magrone
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 08 de julho de 2009.

Dedico este trabalho à minha família, que sempre acreditou nos meus sonhos,
nunca me deixou desistir e valorizou todos os meus resultados.

Agradeço a Deus pela força e por ter me permitido chegar até aqui.

Agradeço a minha família pelo amor e por todas as manifestações de incentivo, coragem e credibilidade.

Agradeço aos amigos da turma do Mestrado pelos momentos que passamos juntos e pelas palavras de conforto e estímulo.

Agradeço aos professores das disciplinas do Mestrado pelas contribuições para a construção da dissertação e para minha formação profissional.

Agradeço a professora Hilda Micarello pelo carinho e disposição em ler e trazer importantes contribuições para essa pesquisa durante seu processo de construção.

Agradeço ao professor Eduardo Magrone por ter me proporcionado a alegria de contar com sua participação como membro da banca.

Agradeço ao professor Tufi Machado Soares por todas as orientações e pela oportunidade de participar dessa pesquisa vinculada ao CAEd. Também o agradeço por ter participado do Projeto “Medidas e Políticas de Avaliação da Educação Básica” sob sua coordenação, e pela bolsa de estudo financiada pela Capes – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Superior.

Agradeço todas as contribuições da equipe do CAEd que trabalha com muita competência pela qualidade da avaliação educacional em larga escala.

Agradeço as professoras que aceitaram participar da pesquisa.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram, com uma palavra, um sorriso, uma ideia, uma correção, um livro emprestado, uma indicação de leitura... muito obrigada.

RESUMO

A avaliação educacional em larga escala é uma política pública educacional de grande destaque na educação brasileira. Ela tem como principal objetivo analisar a qualidade da educação, trazendo importantes contribuições para as discussões, pesquisas e ações sobre a educação. Ela pode apontar diretrizes na busca de uma melhor qualidade dos sistemas escolares, distribuição mais adequada de recursos, desenvolvimento e monitoramento de políticas públicas capazes de contribuir para a promoção da equidade e para amenizar o peso das desigualdades sociais sobre o desempenho escolar. Na análise dos resultados das avaliações, a interpretação da escala de proficiência pode contribuir para o trabalho desenvolvido nas escolas em busca da construção da aprendizagem, podendo ajudar o professor a compreender a realidade de sua comunidade escolar e servindo como mais uma forma de olhar a educação, trazendo novas informações que podem ser incorporadas à sua avaliação cotidiana. Essas contribuições podem surgir através da análise das escalas de proficiência que agregam valor qualitativo à interpretação dos resultados. Assim, através da interpretação das escalas de proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano, construídas com os dados estatísticos e itens do Simave/Proeb-2006, e de acordo com os métodos do Saeb e do Projeto Geres e do Método de Cluster, é possível considerar que as diferenças de critérios de construção de escala de proficiência também implicam em diferenças na interpretação e nas contribuições que as escalas podem trazer à prática docente. Com uma melhor compreensão das escalas de proficiência, o professor pode utilizar melhor os resultados das avaliações educacionais em larga escala, e assim agregar informações ao conhecimento que ele tem da realidade de sua escola e do trabalho desenvolvido na mesma. Porém, para compreender e utilizar os resultados com qualidade é necessário investimento em políticas de formação de professores na área da avaliação educacional em larga escala, melhor apresentação dos resultados que são distribuídos nas escolas e divulgação dos dados de forma contextualizada com cada realidade escolar, favorecendo o uso social dos resultados da avaliação educacional em larga escala.

Palavras-chave: Avaliação educacional em larga escala. Escala de proficiência. Construção e interpretação de escala de proficiência.

ABSTRACT

The educational evaluation on large scale is a public policy on education with great prominence in Brazilian education. Its main target is to analyse the quality of education, coming with important contribution to discussions, researches and actions concerned with education. It can show guidelines in searching for a better quality of the school systems, a more suitable distribution of the wherewithal, and the development and monitoring of the public policies able to contribute to equality promotion and to temper the weight of social inequalities over school performance. Analysing the evaluation results, the interpretation of the proficiency scale can help the work developed in the schools looking for the learning construction, which may help the teacher understand the reality of his school community and working as another way to look over education, bringing new pieces of information that may be incorporated to his daily evaluation. These contributions may show up through proficiency scale analysis that bring qualitative value together to results interpretation. Thus, through the interpretation of proficiency scale on Portuguese Language in Year 5, built up by statistic data and items from Simave/Proeb – 2006, and according to the methods of Saeb and Geres Project and Cluster Method, it is possible to consider that the criteria differences in constructing the proficiency scale also imply in differences in interpretation and contributions that these scales may bring to teaching practice. Having a better comprehension of the proficiency scale, the teacher can use better the results of educational evaluation on large scale, and therefore, bring information together to the knowledge the teacher has about his school reality and the work developed there. To understand and use the results with quality, however, it is needed investment in policies of teaching formation in the area of educational evaluation on large scale, a better presentation of the results that are distributed in the schools and the data publishing in a contextualised way with each school reality, preferring the social usage of the results of educational evaluation on large scale.

Keywords: Educational evaluation on large scale. Proficiency scale. Construction and interpretation of proficiency scale.

SUMÁRIO

1 Introdução	8
2 Avaliação educacional em larga escala.....	12
2.1 Avaliação educacional em larga escala: histórico, contexto e tendências.....	13
2.2 Alguns conceitos relacionados à avaliação educacional em larga escala.....	17
2.2.1 <i>Habilidades e competências</i>	18
2.2.2 <i>Testes cognitivos</i>	19
2.2.3 <i>Itens e requisitos de qualidade</i>	19
2.2.4 <i>Matriz de referência</i>	20
2.2.5 <i>Análise contextual</i>	21
2.2.6 <i>Teoria da Resposta ao Item</i>	22
2.2.7 <i>Escala de proficiência</i>	23
2.3 O Saeb.....	24
2.4 O Simave.....	29
2.5 O Geres.....	31
2.6 Análise de resultados.....	32
3 Escala de proficiência: metodologia, construção e interpretação.....	33
3.1 Metodologia do Saeb e interpretação da escala de proficiência.....	34
3.2 Metodologia do Projeto Geres e interpretação da escala de proficiência.....	38
4 Método de Cluster: construção e interpretação da escala de proficiência.....	48
4.1 Clusterização de itens para construção da escala de proficiência.....	48
4.2 Apresentação gráfica do Cluster.....	50
4.3 Escala de proficiência construída com as informações do Método de Cluster.....	51
4.4 Interpretação da escala de proficiência construída com as informações do Método de Cluster.....	53
5 Comparações entre as escalas de proficiência construídas pelas metodologias do Saeb, do Projeto Geres e do Método de Cluster.....	60
6 Análise dos diferentes modelos de escalas de proficiência realizada pelos professores.....	67
7 Proposta de escala de proficiência e de material de apoio para análise do professor.....	72
7.1 Material de apoio para análise da escala de proficiência.....	73
7.1.1 <i>O que é uma escala de proficiência</i>	73
7.1.2 <i>Escala de proficiência de Língua Portuguesa/Leitura do 5º ano do ensino fundamental</i>	73
7.1.3 <i>Habilidades utilizadas na construção dos níveis de desempenho da escala de proficiência</i>	74
7.1.4 <i>Como analisar a escala de proficiência</i>	83
8 Considerações sobre essa pesquisa	86
Referências	92
Anexos	95

INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade em educação tem gerado discussões em diferentes esferas educacionais, como escolas, secretarias de educação, cursos de formação inicial e continuada de professores, e políticas públicas. Além de ser uma meta, a qualidade educacional é um direito que deve ser garantido a todos.

Em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa é importante destacar que a garantia de sua qualidade pode proporcionar uma melhor e maior participação na nossa sociedade, pois usuários competentes de leitura e de escrita podem ser capazes de se comunicar com maior facilidade em diferentes contextos e de se apropriar melhor das informações que têm acesso, sendo este aprendizado capaz de possibilitar uma maior equidade na sociedade, além da linguagem ser fundamental para o desenvolvimento humano. Assim, considerando o grande valor que tem o domínio da língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000, p. 15) destacam que *“a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”*.

A avaliação educacional em larga escala na área de Língua Portuguesa, tratada nesta pesquisa, aborda a competência da leitura em uma perspectiva do letramento, através da compreensão e apropriação do que se lê, avaliando a construção de diferentes habilidades que são necessárias para uma leitura que tem aspectos relacionados com a necessidade de não apenas decodificar, mas de compreender e de se apropriar do que se lê.

Nessa perspectiva da construção de uma educação de qualidade, avaliar deve ter entre os seus objetivos, conhecer, acompanhar e compreender o ensino e a aprendizagem, servindo de suporte para a formulação de mudanças. Esses objetivos devem estar presentes tanto na avaliação educacional em larga escala como na avaliação que se realiza nas salas de aula.

Na avaliação que o professor realiza em sala de aula seria importante que ela não fosse apenas entendida e utilizada como uma ferramenta que indica o que o aluno não aprendeu, determinando “aprovados” e “reprovados”, pois ela pode ser utilizada amplamente em suas diferentes possibilidades e finalidades. Em relação ao

aluno ela pode ajudar o professor a conhecê-lo, identificando conhecimentos prévios através de um diagnóstico dos conhecimentos que ele já tem; serve para acompanhar seu processo de desenvolvimento, identificando seus avanços e como ele está aprendendo; também tem como finalidade verificar se o aluno aprendeu algum conhecimento específico necessário para seu desenvolvimento cognitivo. Nesse processo e através de diferentes avaliações que ocorrem em sala de aula, o professor pode rever a sua prática docente, analisando e modificando estratégias de ensino, metodologias e planejamentos, na busca de novos caminhos para alcançar os objetivos propostos. Seria importante que a avaliação em sala de aula fosse compreendida como uma prática cotidiana e ocorresse em diferentes momentos, de diferentes formas e nas diversas áreas do conhecimento, através de uma atitude permanente de observação e registro.

A avaliação educacional em larga escala pode ajudar o professor a compreender a realidade da sua comunidade escolar, servindo como mais uma forma de olhar a educação, trazendo novas informações que podem ser incorporadas ao que já vem sendo avaliado cotidianamente pelo professor. Além disso, a avaliação educacional em larga escala deve servir para dar diretrizes em busca de uma melhor qualidade dos sistemas escolares, distribuição mais adequada de recursos, desenvolvimento e monitoramento de políticas públicas capazes de contribuir para a promoção da equidade e para amenizar o peso das desigualdades sociais sobre o desempenho escolar.

Assim, diante da necessidade de obter dados sobre a educação brasileira, os sistemas de avaliação contribuem para as pesquisas nessa área, e como destaca Oliveira (2007, p. 3) *“a avaliação educacional em larga escala tem sido apontada como instrumento importante na promoção do debate público e das ações orientadas para a democratização do ensino e da educação de qualidade”*. Nessa discussão é fundamental considerarmos que a construção do conhecimento é a principal tarefa da escola, e os sistemas de avaliação educacional apresentam como objetivo avaliar o resultado dessa construção.

Para uma melhor utilização dos dados e dos resultados obtidos com as avaliações educacionais é importante que professores, especialistas e gestores conheçam seus sistemas, entendam seus objetivos e seus processos, saibam interpretar seus resultados e analisar como os mesmos podem influenciar na tomada de decisão em relação à sala de aula, às escolas e às redes de ensino. Para isso

seria importante que diferentes formas de avaliação em larga escala, como as avaliações que procuram aferir a qualidade dos sistemas de ensino e as políticas educacionais, ganhassem mais espaço na formação dos profissionais da educação, inclusive na formação continuada e na formação em serviço, principalmente se considerarmos o crescente avanço das avaliações e a importância dada a elas entre as políticas públicas educacionais.

De acordo com as diferentes relevâncias apontadas, estudos e pesquisas que abordam o tema da avaliação educacional em larga escala podem contribuir para a garantia de uma melhor e mais completa análise de resultados, favorecendo o cumprimento do objetivo de utilizar os resultados das avaliações em favor da melhoria da qualidade da educação.

Essa pesquisa tem como objetivo apresentar e discutir alguns métodos de construção de escalas de proficiência e as abordagens de interpretação das escalas na área de Língua Portuguesa, enfocando a competência da leitura. Para a análise de diferentes métodos de construção de escala de proficiência e interpretação dos resultados, os dados foram aplicados às metodologias utilizadas pelo Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e pelo Projeto Geres 2005 – Estudo Longitudinal sobre a Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro e também ao Método de Cluster. Os dados utilizados são do Proeb/2006 – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, que faz parte do Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, na área de Língua Portuguesa do 5º ano¹ do Ensino Fundamental.

Esta questão surgiu através de uma proposta de participar do projeto “Medidas e Políticas de Avaliação da Educação Básica”, desenvolvido pelo CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A proposta de pesquisar este tema foi aceita devido ao reconhecimento da relevância e importância do tema e também pela possibilidade de fazer parte de um importante grupo de pesquisa na área da Educação. Este projeto de pesquisa teve financiamento da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e está relacionado ao programa do Observatório da Educação. Este estudo foi desenvolvido de acordo

¹ Foi utilizada nesta pesquisa a denominação utilizada de acordo com a nova estrutura do Ensino Fundamental de nove anos, portanto os dados utilizados do 5º ano correspondem à 4ª série no Ensino Fundamental de oito anos, assim como nas outras séries.

com o subprojeto “As estratégias de ancoragem de itens e interpretação das escalas de proficiência do Saeb: um estudo comparativo de métodos (1997-2005)”.

Este estudo traz o surgimento e algumas mudanças que ocorreram na política de avaliação educacional em larga escala no Brasil e em Minas Gerais, além de apresentar alguns conceitos utilizados por estes sistemas, em **Avaliação educacional em larga escala**. Já a análise dos métodos de construção de escalas de proficiência, a interpretação das escalas apresentadas e a discussão da importância da análise dos resultados no contexto escolar, são discutidas em **Escala de proficiência: metodologia, construção e interpretação**. A apresentação e discussão da metodologia que vem sendo desenvolvida pelo Departamento de Pesquisa do CAEd, a escala construída apoiada em uma interpretação de cluster e a interpretação da escala foi abordada no capítulo **Método de Cluster: construção e interpretação da escala de proficiência**. As comparações entre as metodologias e as interpretações estão em **Comparações entre as escalas de proficiência construídas pelas metodologias do Saeb, do Projeto Geres e do Método de Cluster**. Também foi realizado um breve estudo com um grupo de professoras sobre os métodos discutidos nessa pesquisa em **Análise dos diferentes modelos de escalas de proficiência realizada pelo professores**. Foi construída uma proposta de escala com informações relevantes para a interpretação e utilização das mesmas no capítulo **Proposta de escala e proficiência e de material de apoio para análise do professor**. Muitas considerações são feitas em **Considerações sobre essa pesquisa**, destacando importantes aspectos abordados. Também é importante ressaltar as contribuições das **Referências** e a análise dos **Anexos** que foram construídos nessa pesquisa à partir dos dados fornecidos pelos departamentos de Pesquisa e de Estatística do CAEd.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA

Com objetivo de medir e analisar a qualidade da educação brasileira, as políticas de avaliação educacional podem trazer grandes contribuições às escolas na busca de soluções que levem à melhoria da aprendizagem. Conhecer a avaliação educacional em larga escala e compreender seu funcionamento auxilia na análise dos seus resultados, possibilitando uma melhor utilização das informações apresentadas. Dessa forma, esse capítulo tem como objetivo apresentar um estudo sobre a avaliação educacional em larga escala, através de informações e discussões sobre a avaliação e alguns dos seus sistemas, também são abordados conceitos utilizados pelos sistemas de avaliação, sendo que alguns deles serão retomados ao longo dessa pesquisa.

Ao compreender os resultados das avaliações na área de Língua Portuguesa a escola pode utilizar mais efetivamente as contribuições das avaliações em larga escala em relação ao desenvolvimento da língua escrita. A criança não depende exclusivamente da escola para desenvolver a língua escrita, mas a escola é o lugar onde ocorre uma sistematização dessa aprendizagem, pois a aprendizagem escolar é uma das principais fontes de conceitos científicos. É na escola que a criança tem acesso a esse tipo de conceito, que não pode ser vivenciado espontaneamente pela criança, mas deve ser mediado pelo outro através de uma aprendizagem sistematizada (FREITAS, 1994). Avaliar o produto dessa aprendizagem é fundamental para compreender também seu processo de construção.

Este capítulo inicia um estudo sobre a avaliação educacional em larga escala, o que possibilita a compreensão desta e conseqüentemente favorece a discussão sobre a utilização dos seus resultados. Ele é importante para favorecer a leitura dos outros capítulos dessa pesquisa, pois apresenta um estudo histórico da avaliação educacional em larga escala, traz alguns conceitos que norteiam diferentes sistemas de avaliação, apresenta dois importantes sistemas - no nível nacional e no estado de Minas Gerais - e um estudo educacional que utiliza avaliação em larga escala, sendo que informações desses sistemas de avaliação e do estudo educacional serão utilizados em outros momentos dessa pesquisa.

2.1 Avaliação educacional em larga escala: histórico, contexto e tendências

No contexto educacional brasileiro as políticas de avaliação em larga escala se destacam entre as políticas públicas educacionais, principalmente quando analisamos essa política educacional a partir dos anos de 1990. Sistemas de avaliação como Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, Enem – Exame Nacional de Ensino Médio e também a Prova Brasil já garantiram seus espaços no calendário educacional, sendo considerados, dentre outros, sistemas de avaliação responsáveis por aferir a qualidade da educação.

Discutir temas em educação envolve a discussão de alguns direitos básicos, que, em relação ao ensino fundamental, devem ser assegurados a todos. Oliveira e Araújo (2005) destacam, dentre esses direitos, a garantia de acesso, através da oferta de oportunidades; a garantia de permanência, pela análise do fluxo escolar (alunos que progridem ou não); e a garantia de padrão de qualidade, pela aferição de desempenho mediante a aplicação de testes em larga escala. Esses direitos, assegurados por leis como a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contam, também, com a avaliação das políticas educacionais e com as avaliações educacionais em larga escala, como forma de analisar se eles estão realmente sendo garantidos. Essas mesmas leis tratam as avaliações educacionais em larga escala como tarefa pública, e asseguram que é obrigação do Estado prestar contas à população sobre a qualidade do serviço que oferece (FREITAS, 2004).

Analisando historicamente a política de avaliação educacional em larga escala, podemos destacar que com a garantia de acesso ao ensino fundamental ocorreu a democratização do acesso ao ensino nesse nível, e a escola passou a conviver com uma maior diversidade de grupos sociais. Essa diversidade provocou mudanças no contexto escolar, porém a escola não estava preparada para conviver e se adequar a essas mudanças, o que acabou resultando em diferentes formas de fracasso escolar. A partir dessas mudanças e das consequências que elas provocaram, surgiu a necessidade de pesquisas educacionais que tratassem do assunto, acompanhassem essa nova realidade educacional e, como destaca Bonamino (2002, p. 22):

Foi no contexto da democratização do acesso à escola e do prolongamento da escolarização obrigatória que se tornaram evidentes o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais e a necessidade de acompanhar os resultados da expansão dos sistemas escolares, levando os países industrializados à implementação de uma série de *surveys* educacionais. Os resultados destes levantamentos estabeleceram a desigualdade de oportunidades educacionais entre os grupos étnicos, culturais e socioeconômicos como fato incontestável e propiciaram desdobramentos políticos e sociológicos interessantes.

Para facilitar a compreensão da lógica dos atuais sistemas de avaliação, Bonamino (2002) apresenta uma análise dos antecedentes históricos desses sistemas e faz um importante estudo sobre o processo de desenvolvimento da avaliação educacional em larga escala no Brasil.

No campo internacional as pesquisas educacionais em larga escala surgiram nas décadas de 1960 e 1970 nos países desenvolvidos. Isso ocorreu com a democratização do acesso à escola e com a preocupação com as crescentes desigualdades educacionais naqueles países. Essas pesquisas contribuíram para discussões no campo da sociologia da educação sobre desigualdades educacionais e serviram de base para o surgimento de novas políticas educacionais. Nesse contexto surgiram grandes debates, como a Nova Sociologia da Educação (NSE) na Inglaterra² e as teorias da reprodução na França³, que contribuíram para o desenvolvimento de um novo olhar sociológico sobre a escola.

Também no Brasil ocorreu a democratização do acesso à escola, e conseqüentemente uma preocupação com as desigualdades educacionais. Bonamino (2002, p. 15) discute esse momento destacando que:

No contexto da redemocratização da sociedade brasileira e das gestões das secretarias estaduais de educação, começou a ser discutida a política de avaliação da educação, enquanto se tornava cada vez mais evidente que o grau de universalização atingido pelo acesso ao ensino de primeiro grau vinha sendo acompanhado por processos complexos de seletividade escolar.

Diante desse contexto, e com a crescente necessidade de estudos sobre a realidade educacional brasileira, esses sistemas de avaliação passaram a ser

² Através de representantes como Young e Bernstein a NSE acusou a sociologia tradicional inglesa de ignorar o caráter socialmente construído dos processos escolares, destacando a importância do papel da escola no sucesso ou fracasso escolar, e ressaltando a existência de fatores intraescolares que reforçam as desigualdades educacionais (Bonamino, 2002).

³ As teorias da reprodução através de Bourdieu e Passeron deram ênfase aos mecanismos escolares de reprodução social e de perpetuação da cultura dominante, atribuindo as desigualdades escolares às desigualdades socioculturais entre os grupos sociais, através da detenção do controle dos significados culturais mais valorizados socialmente (Bonamino, 2002).

compreendidos como fundamentais para o monitoramento, criação e implantação de políticas públicas capazes de amenizar essas desigualdades educacionais, e como ressalta Abicalil (2002), consta na LDB/96 que é incumbência da União coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação. Mesmo diante dessa necessidade, o próprio autor destaca como problema que os resultados das avaliações são utilizados com objetivo de ranqueamento e não para o restabelecimento de prioridades pela análise da qualidade. O ranqueamento pode ser compreendido como um problema, por classificar “melhores” e “piores” escolas e sistemas educacionais, porém é importante ressaltar que essa classificação mostra as desigualdades sociais e educacionais existentes, e com isso há a possibilidade de buscar soluções para essas desigualdades. Assim, considerando essa polêmica, se as escolas são classificadas através dos resultados das avaliações é importante que essa classificação seja contextualizada, considerando as diferenças entre as escolas ou sistemas de ensino.

Partindo dessa crítica em relação aos sistemas de avaliação educacional em larga escala é possível considerar que as discussões sobre essa política pública podem ser polêmicas, dividindo opiniões sobre sua validade e suas verdadeiras intenções. Assim, estudos nessa área podem auxiliar no esclarecimento do funcionamento, na validade dos sistemas e possíveis avanços dos sistemas de avaliação educacional em larga escala em favor da qualidade da educação.

No Brasil ocorreu o marco da institucionalização de pesquisas quantitativas sociais e educacionais nas décadas de 1950 e 1960 através de estudos do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, porém essas pesquisas foram marcadas por uma descontinuidade, e com isso não ocorreu o acúmulo de experiências e conhecimentos mais sistemáticos nessa área (Bonamino, 2002). Na direção do órgão, Anísio Teixeira desempenhou importante papel na relação entre pesquisas educacionais e ciências sociais, focando o problema das desigualdades educacionais e desigualdades sociais. Nesse período o desenvolvimento do país estava muito atrelado ao desenvolvimento da educação, o que justifica o interesse das pesquisas nessa área que tinham como principal objetivo resolver os problemas das desigualdades educacionais. Nessa época os estudos não abrangiam a totalidade nacional, eles eram realizados em algumas regiões através dos Centros Regionais de pesquisa, o que pode caracterizar um tipo de descentralização. No governo militar, Anísio Teixeira foi

afastado da direção do Inep e as pesquisas educacionais de cunho sociológico perderam espaço. Nos anos de 1980, as pesquisas com abordagem social voltaram a ganhar importância no cenário nacional, fato que está relacionado com a luta pela redemocratização do país e conseqüentemente, da educação.

Nos anos de 1990 as avaliações educacionais em larga escala ganharam muita importância para o governo, surgindo pesquisas colaboradas por órgãos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho. Nessa época as avaliações educacionais passaram a fazer parte da política educacional de alguns estados, como Minas Gerais, que começou a considerar a avaliação do sistema educacional como uma das bases do programa de reforma educacional desenvolvido a partir de março de 1991. A LDB de 1996 fixou a obrigatoriedade da avaliação de diferentes níveis do ensino e o Brasil começou a participar de avaliações internacionais na área da educação. Também nesta mesma época ocorreu no cenário educacional a grande expansão da descentralização, fazendo com que as avaliações dos sistemas de educação fossem cada vez mais necessárias para melhor conhecer a qualidade da educação brasileira. Com essa expansão da descentralização a avaliação educacional, compreendida como forma de controle, começou a ser mais criticada, pois a União deixou de ser responsável direta pela oferta do ensino e passou a ser mantenedora do controle sobre o ensino que outros setores governamentais, como estados e municípios, ofereciam. Assim, a crítica sobre os sistemas de avaliações educacionais em larga escala teve como base a descentralização da oferta e centralização do controle.

Atualmente, dentre as principais avaliações educacionais em larga escala que aferem a qualidade da educação básica na esfera nacional e no estado de Minas Gerais podemos destacar o Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Para uma melhor compreensão desses e de outros sistemas de avaliação educacional em larga escala o tópico a seguir traz a discussão sobre esses sistemas e também sobre o Projeto Geres. Também apresenta alguns conceitos fundamentais em que eles se baseiam, considerando a importância de conhecê-los e compreendê-los para favorecer a análise e apropriação dos resultados.

2.2 Alguns conceitos relacionados à avaliação educacional em larga escala

Em relação às críticas aos sistemas de avaliação educacional em larga escala é importante destacar as que estão relacionadas à compreensão e utilização dos resultados. Segundo Barretto (2001b) os sistemas de avaliação utilizam metodologias e procedimentos altamente sofisticados e se apoiam em um referencial diferente do que habitualmente utilizam os professores, o que pode contribuir para imprimir resistências nas escolas quanto à utilização dos resultados das avaliações. Talvez uma desvalorização da avaliação em larga escala nas escolas e a dificuldade na leitura dos resultados por professores e gestores esteja realmente relacionada à falta de compreensão desses conceitos, já que muitos deles são essenciais para a interpretação dos resultados dos sistemas de avaliação.

Como as avaliações educacionais em larga escala lidam com muitos dados, é necessária a utilização de ferramentas estatísticas, tanto para o planejamento e coleta dos dados, quanto para análise e interpretação dos resultados. Nesse e também em outros contextos de pesquisas na área de ciências sociais e humanas a estatística é capaz de conduzir esse processo, pois é uma metodologia que tem o objetivo de dar informações sobre o que se desconhece, que utiliza e trabalha com a variabilidade típica das diferenças e aponta possíveis generalizações, facilitando a compreensão do todo. Por isso, na área educacional e principalmente nos sistemas de avaliação em larga escala, ferramentas estatísticas são fundamentais, já que o número de dados é grande, existe uma variabilidade nas informações e normalmente há uma necessidade de inferir ou generalizar os resultados.

Compreender alguns conceitos relacionados à teoria estatística facilita a compreensão da metodologia utilizada pelo sistema de avaliação, mas outros conceitos importantes da área pedagógica também são comuns às avaliações educacionais em larga escala, e podem estar relacionados aos diferentes momentos da avaliação, como coleta dos dados, construção, apresentação e análise dos resultados.

2.2.1 Habilidades e competências

Normalmente os sistemas de avaliação em larga escala não têm como objetivo avaliar a aquisição de conteúdos específicos de determinadas áreas do conhecimento, e sim o de avaliar a aquisição de habilidades e competências⁴, que estão relacionadas com a aplicação do conhecimento em determinado nível de aprendizagem.

O conceito de competência está relacionado com a mobilização de saberes, com a capacidade de se recorrer ao que se sabe para realizar algo, e Machado (2002, p. 151) destaca que hoje:

A formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente.

Assim, podemos considerar que ao avaliar a aquisição de competências, os sistemas de avaliação estão preocupados em aferir o que a escola de hoje deve procurar desenvolver, que é a articulação entre o conhecimento social e culturalmente acumulado e a mobilização desse conhecimento, através do desenvolvimento de habilidades. Segundo Machado (2002) as habilidades são formas de realização da competência, e para que sejam desenvolvidas no contexto escolar recorre-se às disciplinas, sendo que estas são consideradas meios para sua construção. Assim, a escola tem a função de proporcionar o desenvolvimento de competências através dos conteúdos disciplinares.

Na avaliação da área de Língua Portuguesa o que se pretende avaliar é a competência de leitor do aluno, a habilidade de articular o conhecimento socialmente construído em diferentes situações que requerem a leitura, pois *“a competência caracteriza-se como a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores, decisões para agir de modo pertinente em uma determinada situação”* (MELLO, 2004, p. 55).

⁴ Existe uma dificuldade de definição dos termos habilidade e competência, sendo que os dois podem ser utilizados com o mesmo propósito.

2.2.2 Testes cognitivos

Os testes de proficiência capazes de medir o desenvolvimento das habilidades e competências são realizados através da aplicação de itens padronizados. Esses itens normalmente são construídos através de situações-problema, que segundo Perrenoud (2000 apud MACEDO, 2002) dependem da mobilização de recursos, da tomada de decisões e da ativação de esquemas para que sejam realizados.

A situação-problema é considerada por Macedo (2002, p. 120) uma situação de aprendizado, e pode ser utilizada em um contexto de avaliação, como no caso de uma prova de múltipla escolha, que segundo ele:

... Define-se por uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado. Para isso, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e, recorrendo às suas competências de leitura, comparação, raciocínio, etc, decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto.

É necessário que existam itens capazes de medir de forma abrangente as habilidades e competências do período de escolaridade avaliado, sendo que cada um deve medir apenas uma habilidade. Para garantir essa abrangência de habilidades e competências avaliadas normalmente são utilizados muitos itens, porém o teste respondido por cada aluno não pode ser longo, para não comprometer a qualidade das respostas.

2.2.3 Itens e requisitos de qualidade

Os itens aplicados nas avaliações devem apresentar um bom nível de qualidade, e segundo Oliveira (2007) a observação das características dos itens é uma forma de avaliar e garantir sua qualidade. Essa observação deve ocorrer através da análise da sua dificuldade, que representa quanta proficiência o aluno precisa para acertá-lo, e sua discriminação, que avalia a proficiência do aluno ou a compara com a de outro aluno avaliado. Um item que não apresenta um bom nível de qualidade em suas características deve ser eliminado dos testes.

A construção dos itens é feita por especialistas em cada área do

conhecimento, que utilizam uma matriz de referência da área e período de escolaridade que está sendo avaliado. Essa construção deve partir de alguns pressupostos, pois o item deve medir exclusivamente o que um descritor delimita (unidimensionalidade); não deve apresentar dicas ou relação com outros itens (independência local); e de acordo com as respostas é possível traçar a Curva Característica do Item, que é o registro de uma variável independente no *continuum* de uma habilidade medida (escalonamento) (SEE-MG, 2007).

Nas avaliações educacionais em larga escala do Simave/Proeb normalmente são utilizados itens de múltipla escolha, que são compostos de enunciado, que pode vir acompanhado de um suporte⁵ (texto, imagem, figura e outros recursos); comando para resposta sob a forma de complementação ou interrogação; alternativas de resposta, apresentando opções de respostas em que apenas uma é correta e as outras se referem a raciocínios possíveis (SEE-MG, 2007).

É fundamental que os itens sejam bem elaborados, para que possam realmente servir como instrumento de medida cognitiva. A qualidade do item deve ser analisada através de um pré-teste, e todos os itens devem ser aplicados em algumas amostras com características semelhantes a que será aplicado o teste. Com essa pré-testagem é possível avaliar o comportamento do item, seus pressupostos e eliminar itens que apresentam problemas.

2.2.4 Matriz de Referência

Em um sistema de avaliação em larga escala que visa avaliar as competências cognitivas dos alunos a matriz de referência desempenha um importante papel, pois informa o que será avaliado. Ela é formada de tópicos e cada um deles é composto por um conjunto de descritores, que descrevem uma habilidade através da relação entre o conteúdo programático e o nível de operação mental desenvolvido no processo de aprendizagem.

A matriz de referência preserva a organização disciplinar dos currículos das escolas, pois seu objetivo não é alterar as estratégias de ensino das escolas,

⁵ Na avaliação de Língua Portuguesa do Simave/Proeb todos os itens possuem suporte.

mas apresentar o que será avaliado.

Através da matriz de referência os itens da avaliação são construídos. Nessa pesquisa a análise das habilidades medidas pelos itens utilizados na base de dados foi realizada a partir das informações dos tópicos e descritores da Matriz de Referência do Simave/Proeb de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental (Anexo I).

2.2.5 Análise contextual

A avaliação educacional em larga escala não é feita somente com a aferição da aprendizagem. Fatores que podem interferir na construção e aquisição da aprendizagem são analisados através da aplicação de instrumentos contextuais, através de questionários dirigidos à escola, aos gestores, aos professores e aos alunos.

A análise contextual pode ser capaz de levantar dados sobre questões intraescolares e extraescolares importantes na compreensão das diferenças encontradas em relação à aquisição da aprendizagem escolar. Através dessa análise de contexto a discussão sobre a questão da qualidade em educação é ampliada, pois é possível avaliar as condições que afetam positivamente ou negativamente na aprendizagem, e assim determinar formas de intervenção e aplicação de recursos.

Soares (2005a) através de seu estudo sobre modelos de regressão em três níveis hierárquicos⁶ utilizado pelo Simave/Proeb-2002 apresenta variáveis que foram utilizadas na análise contextual. As variáveis de nível de alunos mediram a condição socioeconômica, o gênero, a defasagem em anos e a raça; as variáveis de nível de turma mediram através dos questionários aplicados aos alunos: as faltas do professor, a prática de dever de casa, o turno, aspectos sobre dedicação e empenho do professor através do ambiente em sala de aula e o escore socioeconômico médio por turma; já as variáveis de nível de escolas foram analisadas através do questionário aplicado ao professor e de dados do Censo Escolar de 2002. Através

⁶ Este estudo trata da construção de modelos estatísticos que permitem avaliar a influência contextual de três níveis – alunos, turmas e escolas - sobre a proficiência do aluno através da análise e interpretação dos resultados dos questionários contextuais.

desse estudo, foi possível identificar que os resultados dessas variáveis apontam influências significativas sobre a proficiência.

Estudos sobre a análise contextual relacionada aos resultados dos testes cognitivos podem explicar as diferenças encontradas entre as escolas, entre os sistemas de ensino e entre regiões diferentes. Essa análise é fundamental e deve acompanhar qualquer tipo de classificação ou ranqueamento proporcionado pela divulgação dos resultados das avaliações educacionais em larga escala.

2.2.6 Teoria da Resposta ao Item

Muitos sistemas de avaliação, como o Saeb e o Simave, e também estudos longitudinais como o Projeto Geres, adotam a Teoria da Resposta ao Item (TRI) no tratamento dos seus dados. Ela permite a análise de cada item e conseqüentemente da habilidade que ele avalia, possibilitando não somente o resultado da quantidade de questões respondidas corretamente, mas a análise do processo de construção das competências avaliadas, o que não é possível na Teoria Clássica de Medidas, pois nela o escore é totalmente dependente do teste, variando de acordo com sua dificuldade

Soares (2005b) destaca que essa teoria estatística permite comparar resultados de diferentes populações em tempos e espaços diferentes através da avaliação de *constructos* teóricos, que são variáveis latentes que não podem ser diretamente observadas, como a habilidade cognitiva que pode ser medida através da aplicação de testes cognitivos, e a condição socioeconômica que pode ser avaliada através dos questionários contextuais. Soares (2005b, p. 84) faz outras importantes colocações e aponta as vantagens da TRI em relação às técnicas clássicas, pois de acordo com seu estudo:

A TRI permite uma melhor análise de cada item que constitui o instrumento de avaliação (ou medida)...; facilita, também, a interpretação da escala produzida e permite conhecer, diretamente, quais itens estão produzindo a informação gerada ao longo do *continuum* de valores...; permite a comparabilidade dos resultados produzidos para grupos de indivíduos diferentes...; permite um tratamento natural de casos com dados faltantes.

De acordo com Oliveira (2007) a TRI permite fazer a relação entre a probabilidade de resposta a um item e a proficiência do aluno. Além disso, ela

também permite fazer a comparação longitudinal de resultados de diferentes avaliações, avaliar com precisão e abrangência áreas de conhecimento e comparar, através de uma escala única, resultados de diferentes períodos de escolaridade.

A Curva Característica do Item (CCI) fornece informações sobre os parâmetros da TRI e demonstra a relação entre a proficiência e a probabilidade do aluno acertar o item, sendo que para cada item é calculada sua respectiva curva. Segundo o modelo de três parâmetros da TRI, as CCIs podem ser especificadas pelo parâmetro de dificuldade (b), que mede a dificuldade de um determinado item; pelo parâmetro de discriminação (a), que possibilita distinguir alunos de proficiências diferentes; e pelo parâmetro do acerto casual (c), que se refere à possibilidade de um aluno acertar o item mesmo quando ele tiver um nível de proficiência abaixo do desejado (OLIVEIRA, 2007).

2.2.7 Escala de proficiência

A escala de proficiência é um importante instrumento de análise da aprendizagem escolar. Através de sua interpretação é possível a construção de um diagnóstico de desempenho escolar, que pode ser fundamental para a análise qualitativa da educação em cada escola ou outra unidade avaliada, fornecendo informações que podem enriquecer as discussões sobre problemas de aprendizagem e fracasso escolar.

Na escala de proficiência o desempenho dos avaliados é disposto em níveis de aprendizagem, do mais baixo ao mais alto. De acordo com a apresentação dos dados, os alunos que já desenvolveram as habilidades cognitivas de um nível mais alto da escala também dominam as habilidades dos níveis anteriores, o que é um princípio da TRI, pois segue o parâmetro de dificuldade do item (parâmetro b).

A interpretação da escala de proficiência realizada pelas unidades escolares pode ser feita a partir da análise de determinados níveis e das habilidades relacionadas a eles ou, dependendo do tipo de escala, com a análise da habilidade e dos níveis em que ocorrem suas fases de desenvolvimento. Cada escola pode analisar as habilidades adquiridas e as que ainda não foram adquiridas por seus alunos, o que contribui para a compreensão do processo de construção da aprendizagem.

Na construção da escala de proficiência, cada item é analisado pedagogicamente, caracterizando a habilidade que está sendo avaliada por ele. A partir dessa análise e de acordo com o critério de construção de escala adotado por cada metodologia⁷, essa habilidade é disposta na escala.

A escala de proficiência é um rico e importante instrumento de medida educacional, que pode levar às escolas grandes contribuições para análise da aprendizagem, mas conforme identifica Oliveira (2007) a comunicação dos resultados nas escolas não tem sido eficaz, dificultando a sua interpretação pelos professores. Esse problema pode fazer com que a comunidade escolar não consiga utilizar com qualidade os resultados das avaliações, que poderiam contribuir nas discussões sobre currículo e planejamento. Muitas vezes a utilização dos resultados pelas escolas se restringe à comparação de seus percentuais em relação às outras escolas ou ao percentual de alunos que obtiveram ou não resultados satisfatórios nos testes, o que caracteriza uma utilização inadequada e insatisfatória dos resultados apresentados nas avaliações.

2.3 O Saeb

Com o propósito de acompanhar os indicadores de equidade, melhor utilizar os recursos disponíveis e melhorar a eficiência dos sistemas escolares, surgiu nos anos de 1990 a proposta de implantação do Saeb. Com a necessidade de expansão dos processos de avaliação, a institucionalização do Saeb se fez necessária, e assim houve um investimento em recursos profissionais e financeiros específicos para garantir sua implantação e funcionamento. Esse processo contou com a participação de vários grupos de agentes mediadores, como professores e técnicos das redes públicas de ensino, representantes de fundações na área de avaliação educacional, técnicos do Banco Mundial, especialistas em educação e agentes de instâncias políticas ou administrativas do Estado. A contribuição desses grupos de agentes se deu de forma e intensidade diferentes, de acordo com a posição hierárquica e poder institucional de cada um. A formalização da criação do Saeb ocorreu em 27 de dezembro de 1994, com a portaria 1795.

⁷ Nessa pesquisa foram abordadas as metodologias que se baseiam na ancoragem de itens, em fases de construção da aprendizagem através dos três parâmetros da TRI e na análise de cluster.

Considerando a descentralização que a União assumiu em relação à oferta e gestão da educação, se tornou necessário o acompanhamento dos sistemas de ensino através dos sistemas de avaliação. Assim, o Saeb avalia a educação com objetivo de analisar aspectos como a universalização do ensino e a qualidade da educação oferecida.

O Saeb é responsável pela avaliação educacional da educação básica em âmbito nacional, no Brasil, e por isso desempenha importante papel entre e para as políticas educacionais, desenvolvendo pesquisas sobre o desempenho dos sistemas de ensino. Ele foi criado e é coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC, e destaca como sendo seu objetivo contribuir para melhorar a qualidade da educação. Conforme destaca Barretto (2001b), o Saeb é organizado através de três eixos principais: universalização do ensino, eficiência e qualidade; valorização do magistério; gestão do campo educacional.

As avaliações do Saeb são realizadas desde 1990 e através de um desenho amostral⁸ são avaliadas escolas das redes públicas e privadas de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal. Sua aplicação ocorre a cada dois anos, avaliando o desempenho dos alunos brasileiros do 5º ano e do 9º ano⁹ do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas áreas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas). A avaliação do desempenho dos alunos é feita através da aplicação de testes cognitivos, que buscam medir a qualidade da educação através da avaliação das competências que foram construídas pelos alunos. Assim, podemos ressaltar que os testes cognitivos do Saeb não medem apenas se o aluno sabe determinado conteúdo, mas se ele sabe articular e utilizar os conhecimentos que já construiu.

Além dos testes cognitivos também são aplicados questionários contextuais: sobre a escola, dirigidos ao diretor, ao professor e ao aluno. Oliveira (2007) destaca que o objetivo da aplicação desses questionários é o de produzir informações sobre o perfil socioeconômico do aluno, sua trajetória escolar, a relação entre as práticas da escola e a aprendizagem, os fatores sociais que podem afetar na aprovação/reprovação, o estilo pedagógico dos professores, o tipo de gestão da escola, entre outros.

⁸ A avaliação amostral é realizada em uma parcela significativa da população que está sendo avaliada. Uma avaliação censitária é realizada em toda a população que está sendo avaliada.

⁹ O 9º ano na estrutura do ensino fundamental de nove anos refere-se à 8ª série no ensino fundamental de oito anos.

A divulgação dos resultados do Saeb é feita através de relatórios técnicos, com a análise dos instrumentos cognitivos e dos instrumentos contextuais. O cruzamento dos dados dos dois tipos de instrumentos é fundamental para analisar a relação entre o desempenho dos alunos e os aspectos intraescolares e extraescolares. Porém, em relação à divulgação dos resultados Franco (2001) destaca que o Saeb poderia ser mais relevante para gestores e professores se apresentasse exemplos de situações pedagógicas, ilustrasse e discutisse temas que pareceram complicados nas avaliações, investigasse os efeitos-escola e os efeitos-sala de aula e se explicasse de forma mais simples os métodos e técnicas utilizados e também os próprios resultados.

Durante seus vários ciclos de avaliação, várias mudanças ocorreram no Saeb. A partir de 2005, duas avaliações diferentes começaram a fazer parte do sistema: Aneb e Anresc. A Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb manteve as mesmas características do Saeb, e por isso a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc tem como foco cada unidade escolar e recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (INEP, 2007).

Bonamino (2002) faz o levantamento das mudanças que ocorreram nos quatro primeiros ciclos do Saeb e de suas consequências. Ela destaca que no 1º ciclo, Saeb-1990, houve a participação efetiva de professores e especialistas das Secretarias Estaduais de Educação, que contribuíram na elaboração e correção das provas de Português e Matemática para o 2º ano e 4º ano, e de Redação do 6º ano e 8º ano do ensino fundamental. Nesse ciclo os questionários aplicados não abordaram as questões extraescolares, restringindo-se aos fatores intraescolares que interferem na aprendizagem.

No 2º ciclo, Saeb-1993, também houve a participação dos professores das Secretarias Estaduais de Educação, mas já começaram a surgir outros agentes, como especialistas em gestão escolar e docência, professores de instituições de nível superior e consultores *ad hoc*. Neste ciclo ocorreu uma importante participação das avaliações escolares no meio acadêmico, trazendo discussões sobre a necessidade de mudanças em relação aos instrumentos cognitivos de avaliação. Em relação aos questionários, os fatores extraescolares que influenciam na aprendizagem ainda não foram abordados. Para a elaboração das provas de Ciências e Português, ocorreu a participação de professores de escolas particulares,

que trabalhavam com uma orientação construtivista, apresentando uma preocupação com a elaboração de itens que medissem outras habilidades além da memorização. Essa participação de professores de escolas particulares teve como consequência a redução da participação dos professores de escolas públicas.

O 3º ciclo, Saeb-1995, apresentou grandes inovações. Nele surgiram os aspectos de centralização e terceirização das avaliações. Quanto à centralização, o Inep passou a controlar o sistema de avaliação, deixando a cargo das secretarias estaduais apenas a aplicação das provas. Parte das definições e execuções das atividades ficou sob a responsabilidade da Fundação Carlos Chagas (FCC) e da Cesgranrio, configurando a terceirização de parte da avaliação. Nesse ciclo as informações do contexto extraescolar do aluno começaram a ser pesquisadas; os anos avaliados passaram a ser o 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3ª do ensino médio; as áreas de conhecimento avaliadas foram as da Língua Portuguesa (leitura) e Matemática; a Teoria da Resposta ao Item (TRI) passou a ser adotada, desenvolvendo a análise de cada item da prova e não da prova completa, o que possibilitou a ampliação da rede de conhecimentos avaliados. É importante destacar que a Cesgranrio era a instituição que dominava a TRI, e por isso esse ciclo utilizou itens do seu banco de dados. Com a TRI uma questão levantada no 2º ciclo foi contemplada, pois a avaliação passou a atender conteúdos e habilidades cognitivas, abandonando o aspecto da memorização.

O Saeb-1997, 4º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, aprofundou as inovações do Saeb-1995. O Inep contratou assessores e especialistas para a construção das Matrizes Curriculares de Referência (MCR) e elaboração dos itens, e com isso esses itens passaram a ser propriedade do MEC/Inep, intensificando o controle sobre a avaliação escolar. Nesse ciclo características que despontaram antes se estabilizaram, e ao lado dos conteúdos escolares, as noções de habilidades e competências começaram a nortear a elaboração das provas, e a adoção desses conceitos foi um grande marco inovador, influenciando a educação escolar e a formação profissional. Para a elaboração dos instrumentos de avaliação, os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Química, Física e Biologia foram hierarquizados e distribuídos em três ciclos, para o 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Aos conteúdos foram associadas competências cognitivas e habilidades instrumentais expressas na forma de descritores de desempenho. Nesse ciclo a

participação de professores se limitou aos do ensino médio e superior. As equipes das disciplinas também contaram com a colaboração de professores envolvidos com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de professores que participaram da experiência da Escola de Cadetes, que desenvolveram a passagem de uma avaliação de conteúdos para uma avaliação de competências.

Ressaltadas as características e relevância do Saeb, é importante destacar o que alguns estudiosos apontam como problemas relacionados a esse sistema de avaliação educacional em larga escala. Franco (2001) discute, entre outras questões, a dificuldade de oferecer explicações bem fundamentadas sobre os fatores escolares que influenciam na aprendizagem a partir dos dados do Saeb. Ressalta também a necessidade de uma dupla medida de proficiência através de estudos longitudinais¹⁰, pois segundo ele esse tipo de estudo avalia melhor, já que é possível realizar uma melhor comparação da evolução da aprendizagem; esse autor discute a técnica amostral utilizada, defendendo que seria melhor um grande número de observações por escola e um maior número de salas de aula; também trata da necessidade de aprimoramento das medidas de contexto, através dos questionários socioeconômicos.

Sousa (2003) se preocupa com o risco do Saeb estimular o espírito de competição entre as unidades escolares e entre os estados, e destaca que esse estímulo à competição pode refletir negativamente sobre o currículo e sobre a gestão escolar, fortalecendo o papel regulador do Estado.

Já Oliveira e Araújo (2005) destacam como problema que pouca ou nenhuma medida é tomada a partir dos resultados do Saeb, e mesmo considerando a importância da aferição da qualidade através das avaliações educacionais, dizem que utilizados dessa maneira os testes padronizados podem ser considerados necessários, mas são insuficientes para a melhoria da qualidade da educação. Partindo da mesma perspectiva, Barretto (2001b) também critica o principal objetivo do Saeb – melhorar a qualidade do ensino – pois segundo ele os resultados não são transformados em alternativas para intervenção na qualidade, e destaca também a necessidade de cobrar resultados das avaliações de resultados.

Para Bonamino (2002) existe uma expectativa dos coordenadores de áreas das Matrizes Curriculares de Referência de que possa ocorrer uma influência

¹⁰ O Projeto Geres é um estudo longitudinal, e será abordado no tópico 1.5.

do Saeb sobre a prática pedagógica e sobre o currículo. Porém, segundo ela, alguns pontos afastam o Saeb da escola, como a não contemplação de todas as instituições de ensino, devido ao modelo amostral; o sigilo dos itens que impede que os professores tenham acesso ao tipo de avaliação realizada; e a não participação dos profissionais que atuam no nível fundamental na elaboração dos itens, o que aumenta o caráter de controle para o avaliador, mas não aproxima o professor da avaliação.

Algumas dessas críticas estão sendo discutidas com as mudanças que estão ocorrendo no sistema de avaliação educacional em larga escala brasileiro, como ocorre com a adoção da Prova Brasil, já que esta avaliação tem como foco cada unidade escolar, o que pode favorecer a utilização dos resultados na análise da qualidade, que pode ser realizada por cada instituição escolar. Além disso, os resultados dessa avaliação, articulados com outros índices educacionais, são representados através do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que subsidia planos de ação sobre a educação, como o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que tem, entre os seus objetivos, traçar estratégias diferentes de acordo com as realidades escolares.

2.4 O Simave

Alguns estados adotam seus próprios sistemas de avaliação, e Minas Gerais apresenta importante destaque no desenvolvimento desse tipo de política pública educacional. Em 2000 o governo do Estado de Minas Gerais instituiu o Simave - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, que engloba o Proeb – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica. As avaliações são realizadas nas escolas estaduais de Minas Gerais e nas municipais, nos municípios que aderem ao sistema. Os objetivos do Simave compreendem a realização de diagnósticos, a identificação de problemas, a orientação de políticas e ações vinculadas aos resultados (SEE-MG, 2007).

No primeiro ano de realização o Simave/Proeb avaliou a educação de MG nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; em 2001, em Ciências da Natureza e Ciências Humanas; em 2002, em Língua Portuguesa; em 2003 em Matemática e em 2006 nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Diferente do Saeb, o Simave é um sistema de avaliação censitário, pois as avaliações não ocorrem em uma amostra da população escolar, mas em toda a população. Devido a esta característica é possível, através dos resultados do Simave/Proeb, que cada escola interprete seus próprios dados, pois a informação é produzida para o conjunto de alunos de cada unidade escolar, o que favorece a criação de diagnósticos. Além disso, com esse resultado censitário, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pode analisar a realidade educacional de todo estado, comparar as diferenças de resultados e estudar a especificidade de cada situação.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) é responsável pela coordenação e gerenciamento do Simave e, com o apoio operacional do CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realiza todos os seus processos: elaboração das matrizes de referência e descritores; criação de itens; aplicação de pré-testes e testes; análise quantitativa e qualitativa dos dados; elaboração dos boletins pedagógicos e divulgação dos resultados.

A Matriz de Referência representa o *“conjunto de competências, caracterizadas por seus descritores, conectores do conteúdo programático com a operação mental requerida do aluno para dar resposta ao item proposto”* (SEE-MG, 2007). Assim, os itens são elaborados a partir dos descritores que compõem as matrizes, que, por sua vez, indicam conteúdos mais relevantes, as competências construídas e as habilidades desenvolvidas.

Assim como no Saeb, as turmas avaliadas são as do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Os testes realizados avaliam a proficiência nas áreas avaliadas, com uma abordagem que procura medir o conhecimento através das noções de habilidades e competências. De acordo com o Boletim Pedagógico do Simave (SEE-MG, 2007) as competências compreendem determinadas operações que o sujeito realiza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas, e as habilidades referem-se especificamente ao plano do saber fazer, e decorrem diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

Para selecionar as competências e habilidades que fazem parte das matrizes de referência de cada área e para a construção dos itens, o sistema tem

como base a Matriz de Referência do Saeb em cada série e área avaliadas, a proposta curricular de MG, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A seleção das competências e habilidades, a construção das matrizes de referência e a construção dos itens, são processos realizados com a colaboração de especialistas do CAEd e de professores da rede pública de MG. Os outros processos envolvidos no Simave, como aplicação de testes e de instrumentos contextuais, análises estatísticas e produção de boletins pedagógicos também são realizados com a colaboração da equipe do CAEd.

Nas avaliações do Simave/Proeb também são aplicados questionários contextuais aos alunos, professores e diretores das unidades escolares. O objetivo desses questionários é obter dados sobre perfil socioeconômico do aluno e a trajetória escolar, características da turma, gestão da escola e infraestrutura e perfil dos professores. Essas informações são importantes, pois as análises dos resultados dessas variáveis apontam influências significativas sobre a proficiência, e os gestores podem buscar soluções em cada unidade escolar para a melhoria da qualidade da educação (SOARES, 2005a). Além disso, é fundamental que a partir dessa construção da análise contextual os resultados entre realidades diferentes não sejam apenas ranqueados e comparados, mas sejam justificados e planejadas soluções a partir desse diagnóstico das diferenças. O apontamento das diferentes realidades encontradas nas escolas é essencial na busca de soluções e na divulgação dos resultados.

2.5 O Geres

O Projeto Geres/2005 – Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro é uma pesquisa que vem avaliando alunos de cinco cidades brasileiras, Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Campinas (SP). Através de avaliações amostrais, esse estudo longitudinal tem o objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem de uma mesma amostra de escolas e alunos durante quatro anos.

O projeto começou em março de 2005 com a primeira onda de aplicação de testes a alunos que ingressaram no 2º ano, avaliando o nível de proficiência dos alunos ao iniciarem no ensino fundamental. As outras avaliações foram planejadas

para novembro de 2005 - término do 2º ano; de 2006 – término do 3º ano; de 2007 – término do 4º ano; de 2008 – término do 5º ano, nas áreas de Leitura e Matemática.

2.6 Análise de resultados

As metodologias adotadas pelos sistemas de avaliação em larga escala não buscam avaliar individualmente o aluno, mas utilizar sua medida de proficiência como contribuição para a avaliação dos sistemas de ensino. Assim, essa avaliação não toma como referência a medida de um aluno, mas os resultados de um conjunto de alunos, considerando as medidas dos anos de defasagem escolar, a interpretação de seus dados socioeconômicos, as características da turma, os resultados da escola, a análise de sua infraestrutura, os questionários aplicados aos alunos, professores e gestores. Então, quando a educação é avaliada em larga escala o principal interesse é o de conhecer a qualidade dos sistemas de ensino, entender os motivos do fracasso escolar, buscar alternativas para amenizar as desigualdades educacionais, analisar políticas públicas.

A análise dos resultados das avaliações educacionais em larga escala pode contribuir para os gestores buscarem soluções dentro de suas próprias escolas através da construção de um diagnóstico escolar, visando à melhoria da qualidade do ensino. Esse debate pode envolver professores, gestores e comunidade escolar, através da interpretação da escala de proficiência de sua escola, que apresenta as habilidades desenvolvidas e consolidadas, fornecendo um diagnóstico qualitativo do desempenho escolar. Assim, segundo Oliveira (2007) a escala de proficiência, quando bem interpretada, pode ser considerada um instrumento de medida educacional, e seus resultados podem contribuir para a discussão do currículo, do trabalho pedagógico e do projeto político pedagógico.

3 ESCALA DE PROFICIÊNCIA: METODOLOGIA, CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Analisando as características dos sistemas de avaliação educacional em larga escala podemos considerar que seus objetivos são políticos, sociais e pedagógicos, sendo que é importante destacar que um dos principais objetivos da proposta de análise dos resultados é o comprometimento dessa política pública com a busca da melhoria da qualidade em educação e o fortalecimento de políticas de equidade. Na análise de resultados de um sistema de avaliação educacional em larga escala é fundamental que se realize a interpretação de sua escala de proficiência.

Esse capítulo tem o objetivo de apresentar e analisar diferentes metodologias utilizadas por alguns sistemas de avaliação na construção de escalas de proficiência, interpretar as escalas construídas e destacar possíveis contribuições das mesmas para o trabalho escolar. As escalas de proficiência produzidas pelas avaliações em larga escala dão caráter qualitativo à interpretação dos resultados, e conseqüentemente podem colaborar com o compromisso dos sistemas de avaliação na melhoria da qualidade da educação. O tipo de contribuição que a escala fornece para a melhoria da educação vai depender das características do sistema de avaliação, e esse ganho poderá acontecer em cada unidade escolar, município, estado, região ou nação.

Na escala de proficiência as informações apresentadas relacionam qualitativamente a aprendizagem escolar. A análise de seus dados permite compreender as habilidades cognitivas desenvolvidas em diferentes níveis de aprendizagem, o que contribui para a discussão e tomada de decisões pela comunidade escolar.

A construção de escalas de proficiência pode variar de acordo com o método estatístico adotado, o que vai interferir nas informações que a escala apresenta e, conseqüentemente, na interpretação dos seus resultados, pois a leitura dos dados da escala tem uma relação de dependência com o próprio método de construção da mesma. É importante que essa interpretação relacione os resultados estatísticos com o significado pedagógico da escala, ressaltando o comprometimento com a aprendizagem, que deve ser o foco das políticas públicas de avaliação educacional em larga escala.

A interpretação da escala de proficiência é essencial na leitura dos resultados que é feita pelas unidades escolares, pois ela caracteriza a situação do desempenho de alunos em diferentes níveis de proficiência da escala (OLIVEIRA, 2007). Assim, essa interpretação é necessária para que os resultados sejam efetivamente apreendidos pelos sujeitos que estão diretamente envolvidos nos processos de aprendizagem, como professores e gestores. Considerando isso, as escalas de proficiência oferecem o resultado do produto da aprendizagem e por isso elas podem influenciar diretamente e positivamente nas discussões que ocorrem no contexto escolar, como na busca pela melhoria da aprendizagem através de uma análise do desenvolvimento das competências.

Para compreender diferentes abordagens utilizadas para a construção e interpretação de escalas de proficiência, este capítulo apresenta e discute as metodologias adotadas pelo Saeb e pelo Projeto Geres, através de um estudo comparativo dos procedimentos de cada abordagem e aplicação das diferentes abordagens a um mesmo conjunto de dados, que é a base de dados do resultado do Simave/Proeb-2006 na área de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental.

3.1 Metodologia do Saeb e interpretação da escala de proficiência

A metodologia adotada pelo Saeb para construção de escala de proficiência utiliza o processo de ancoragem de itens. Com essa metodologia o item ancora, ou seja, se fixa em determinado nível da escala, de acordo com os percentuais de acerto que aquele item teve em cada nível. Na ancoragem o item passa a representar o nível, sendo considerado um item-âncora daquele nível. Cada nível é caracterizado por um conjunto de itens que são denominados itens-âncora.

Para que o item ancore em determinado nível da escala, a maioria dos alunos situada neste nível deve acertar o item, enquanto no nível anterior um percentual considerável de alunos erra o item. Esses percentuais de acerto no nível-âncora e de erro nos níveis anteriores são pré-estabelecidos pelo critério de ancoragem adotado pelo sistema. Nessa metodologia é importante que existam itens selecionados que ancorem em cada nível de aprendizagem descrito na escala de proficiência, para que se relacionem itens-âncora em cada um deles, pois eles

possuem como característica serem típicos do nível que está sendo avaliado, o que significa que eles são capazes de medir com eficiência a aprendizagem relacionada àquele nível.

Segundo Oliveira (2007) a partir de 1999 o Saeb adotou os seguintes critérios para ancoragem de um item: o número de alunos no nível que respondeu ao item é maior que 50; o percentual de acertos do item nos níveis anteriores é menor que 65%; o percentual de acertos do item no nível considerado e nos níveis acima é maior ou igual a 65%; o ajuste dos dados ao modelo da TRI, na estimativa das estatísticas do item, é bom.

Adotando os critérios de ancoragem de itens do Saeb, os 169 itens aplicados no Simave/Proeb-2006 na avaliação do 5º ano na área de Língua Portuguesa foram submetidos a essa metodologia, resultando em uma tabela (Anexo II), que apresenta o número do item, o número do descritor da Matriz de Referência cuja habilidade ele avalia, os níveis de proficiência com seus respectivos percentuais de acerto e a ancoragem de cada item, que é identificada pelo percentual em destaque.

A partir da ancoragem dos itens e da análise documental e pedagógica realizada em cada um deles, foi construída uma Escala de Proficiência em Língua Portuguesa com os dados do Simave/Proeb-2006 segundo os critérios adotados pelo Saeb (Anexo III).

Para a construção dessa escala foram utilizados 168 itens, pois o item P06118SI não ancorou¹¹. A escala inicia com o nível 125 a 150, já que no nível inferior a 125 não ocorreu ancoragem de itens.

A análise pedagógica foi realizada a partir de uma análise documental das imagens dos itens do Simave/Proeb, mas não foi realizada nos itens comuns ao Saeb utilizados nessa avaliação, pois não foi possível o acesso às imagens dos mesmos, já que as imagens dos itens disponibilizadas para a pesquisa pelo CAEd foram as dos que pertencem aos Simave/Proeb. Por esse motivo a descrição dos níveis da escala relacionados aos itens do Saeb foi feita apenas com base nos seus descritores, e não com a análise individual de cada um dos itens.

Esse modelo de construção de escala de proficiência pressupõe que sua

¹¹ O item P06118SI não ancorou porque não obteve em nenhum dos níveis da escala percentual de acerto igual ou superior a 65%, sendo que o maior percentual ocorreu no nível 325 a 350 que foi 59%. Por não atender ao critério utilizado pelo Saeb esse item não pode fazer parte dessa escala.

interpretação seja realizada a partir das habilidades descritas em seus níveis. A construção da escala a partir da ancoragem de itens de acordo com o percentual de acerto no nível pode causar problemas para a interpretação, pois por poucos percentuais de diferença os itens poderiam ter ancorado em outro nível, inferior ou superior. Esse tipo de escala não permite a interpretação da construção da habilidade, pois ela é considerada apenas típica ou não de determinado nível.

Assim, de acordo com as limitações da interpretação desse modelo de escala de proficiência, podemos destacar algumas habilidades que descreveram de forma mais significativa cada um dos níveis da escala de proficiência construída pelos critérios do Saeb (Anexo III). É fundamental ressaltar que o percentual considerado para a ancoragem dos itens (igual ou maior que 65%) compreende uma fase em que a habilidade está em construção, e mesmo sendo considerado significativo nesse critério de ancoragem, a habilidade não pode ser considerada plenamente consolidada.

A distribuição das habilidades ao longo da escala depende da complexidade da informação do item. Esse grau de complexidade pode depender da estrutura do texto, como tamanho e forma; da familiaridade do leitor com os vocábulos e com a temática; da localização da informação no texto, se é de fácil localização, se está no começo; do gênero textual, dentre outros fatores.

Os alunos que se encontram no nível 125 a 150 dominam algumas habilidades relacionadas com uma leitura apoiada por imagens, como a localização de informações explícitas, interpretação de textos com linguagem não verbal, interpretação de textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, a inferência de informações implícitas e o reconhecimento de efeitos de sentido menos complexos. Nesse nível da escala ocorreu a ancoragem de 15 itens, sendo possível destacar que nesse nível os alunos utilizam para a interpretação as imagens fornecidas pelos itens.

Já no nível 150 a 175 26 itens ancoraram, sendo que a localização de informação explícita em um texto é uma habilidade bastante típica desse nível e passível de ser mobilizada em relação a diferentes gêneros textuais. Mas outras habilidades também podem ser descritas nesse nível, como a identificação de função de texto do gênero notícia e receita culinária, que podem ser consideradas gêneros com características bem específicas e de ampla circulação. Nesse nível os alunos utilizam os recursos apresentados nos textos, sem a realização de

interpretações mais complexas.

No nível de 175 a 200 ocorreu a ancoragem de 32 itens. Neste nível podemos perceber uma ampliação da interpretação de texto com linguagem verbal e não-verbal. Outras habilidades também descrevem bem o nível, como a identificação de tema em textos mais simples ou apoiados por imagens, a localização de informação explícita em diferentes textos e a identificação de função do texto quando apoiado por imagem. Nesse nível o aluno começa a estabelecer relações de causa/consequência e identificar marcas linguísticas, mas a imagem continua servindo de apoio significativo para suas interpretações.

Dentre os itens utilizados, 48 ancoraram no nível 200 a 225 que pode ser interpretado como o nível em que ocorre uma ampliação das habilidades de identificação do tema do texto e identificação da função do texto. Nesse nível o aluno é capaz de realizar inferência de sentido de palavra, além de reconhecer relações e estabelecer relações entre partes do texto, dominando mecanismos de articulação interna do texto. Os alunos que se encontram nesse nível já conseguem fazer interpretações mais elaboradas e não dependem de imagens para realizá-las.

No nível de 225 a 250 com a ancoragem de 28 itens, podemos destacar as habilidades de inferir sentido de palavra pouco usual, a acentuação da habilidade de estabelecer relações de causa/consequência, além de o aluno ser capaz de estabelecer relações entre partes de textos mais elaborados e com substituições mais difíceis. Podemos perceber nesse nível que os alunos são capazes de fazer interpretações mais complexas, pois as competências relacionadas aos itens apresentam um maior grau de dificuldade.

De 250 a 275 ocorreu a ancoragem de 12 itens. Nesse nível os alunos fazem identificações mais difíceis de marcas linguísticas e elementos da narrativa, acontecendo uma ampliação de habilidades descritas em níveis anteriores, pois o grau de dificuldade é maior.

No nível 275 a 300 6 itens ancoraram, e o reconhecimento de relação marcada por conjunção pouco usual pode ser considerada uma habilidade típica desse nível, caracterizando uma ampliação do vocabulário do aluno e de sua capacidade de interpretação.

No último nível, 300 a 325, apenas um item ancorou, que avalia a capacidade do aluno identificar marcas linguísticas do narrador em um monólogo.

Outras habilidades ancoraram nos diversos níveis, porém esta

interpretação privilegiou as habilidades que foram consideradas mais significativas, ou pelo número de vezes que apareceram, ou por aparecerem pela primeira vez na escala, ou por apresentarem uma maior complexidade em um determinado nível. Essa escolha de habilidades a serem analisadas na interpretação foi necessária por essa escala utilizar muitos itens na sua construção, o que pode aumentar a complexidade da análise.

3.2 Metodologia do Projeto Geres e interpretação da escala de proficiência

De acordo com estudo realizado por Oliveira (2007), na metodologia adotada pelo Projeto Geres para construção de escala de proficiência, não é necessário diagnosticar itens-âncora, pois todos os itens são utilizados como âncora das habilidades medidas por eles. Isso ocorre porque a interpretação da escala não está relacionada diretamente com os níveis de proficiência, mas com as fases de desenvolvimento nas quais os alunos podem evidenciar a construção das habilidades.

Na escala de proficiência construída pelos critérios do Projeto Geres (Anexo V) as habilidades são descritas em três fases de desenvolvimento e estas estão relacionadas com três parâmetros da CCI. A primeira fase é considerada o “início do processo de aprendizagem”, sendo analisado o início do desenvolvimento da habilidade. A relação dessa fase com a CCI é caracterizada pelo ponto em que se concentra a maior taxa de crescimento da inclinação da curva, ou seja, a CCI começa a subir rapidamente. Nesse ponto o percentual de acerto do item está em torno de 30% acima da probabilidade de acerto ao acaso.

Na segunda fase ocorre o “rápido desenvolvimento da aprendizagem”, que tem relação com o segundo ponto da CCI, em que ocorre sua maior inclinação. Esse ponto coincide com o parâmetro “b” da TRI, que está relacionado com a dificuldade do item e o nível de proficiência que se espera do aluno. Nesse ponto a habilidade está em rápido desenvolvimento, o percentual de acerto do item está em torno de $0,5 + c/2$, pois é considerada a probabilidade de acerto ao acaso (parâmetro c) e por isso o auge do desenvolvimento da habilidade não é um percentual fixo de 50%.

A terceira fase de desenvolvimento da habilidade é considerada a

“consolidação da aprendizagem”. O terceiro ponto da CCI representa o máximo desenvolvimento da habilidade, nele ocorre a maior taxa de desenvolvimento da inclinação da curva e a partir desse ponto ela apresenta uma estabilização. Nesse ponto o percentual de acerto do item está em torno de 80% também acima da probabilidade de acerto ao acaso (parâmetro c).

Para a construção da escala de proficiência pelos critérios do Projeto Geres, foram calculados os parâmetros “a”, “b” e “c” da TRI (Anexo IV), já que os mesmos são fundamentais para a identificação dos pontos de início do processo de aprendizagem, do rápido desenvolvimento da aprendizagem e da consolidação da aprendizagem. Assim, após análise estatística, foram considerados os valores das três fases de desenvolvimento das habilidades e posteriormente construída a escala de proficiência com os dados do 5º ano de Língua Portuguesa do Simave/Proeb-2006 pelos critérios do Projeto Geres (Anexo V).

A interpretação da escala construída a partir dos critérios do Projeto Geres é diferente da interpretação da escala construída pelos critérios do Saeb. Na escala do Simave/Proeb-2006 de Língua Portuguesa do 5º ano construída pelos critérios do Projeto Geres podemos observar que não são os níveis de proficiência que norteiam a interpretação, mas as fases de construção das habilidades, que nessa escala estão relacionadas com cada um dos 169 itens utilizados. Assim, a interpretação pode ser feita considerando cada uma das habilidades e cada uma das fases de construção da aprendizagem, levando-se em conta o percentual de alunos em torno dos pontos em que se estabelecem as fases.

Para a interpretação da escala construída pelos critérios do Projeto Geres (Anexo V) serão considerados alguns pontos das faixas de proficiência, as habilidades consideradas mais significativas nesses pontos, as fases de rápido desenvolvimento e de consolidação da aprendizagem.

Em relação às fases de desenvolvimento das habilidades é importante fazer algumas considerações: a escala foi construída por uma ordem crescente do parâmetro “b” da TRI, que representa a fase de rápido desenvolvimento das habilidades; as habilidades descritas não apresentam uma mesma forma de distribuição, podendo ocorrer as três fases em um intervalo pequeno, como acontece na habilidade descrita na posição 1, que ocupa apenas duas faixas da escala, com início da aprendizagem 54,9 e consolidação da aprendizagem 135,3, ou em outro exemplo em que as três fases estão distribuídas em nove faixas da escala

de proficiência, como nos casos das habilidades descritas nas posições 74 (44,83 a 303,1), 103 (61,59 a 319,8) e 156 (141,8 a 335,4), significando que existe uma distribuição mais heterogênea dessas habilidades em relação ao seu desenvolvimento; muitas fases das habilidades estão nos limites dos intervalos de algumas faixas, o que merece um maior cuidado quando a interpretação for muito rígida em relação à leitura das faixas originais da escala.

Feitas essas observações, foram considerados para essa interpretação cinco pontos da escala de proficiência, que foram escolhidos de acordo com uma possibilidade de agrupamento das fases de desenvolvimento das habilidades descritas na escala. Os alunos que estão em pontos anteriores ao que a fase da aprendizagem ocorreu ainda não construíram ou desenvolveram a mesma, e os que estão em pontos posteriores já construíram ou desenvolveram a aprendizagem da habilidade descrita.

Analisando em torno de 155 pontos, podemos considerar que os alunos já são capazes de interpretar uma cena e identificar o tema de uma cena, localizar informação explícita em propaganda e inferir uma informação implícita em propaganda com apoio de imagem, como, por exemplo, no caso do item P04231SI em que o aluno deve identificar o que uma propaganda de promoção de picolés quer vender, sendo que a informação da venda não está explícita, pois fala de ganhar outros prêmios, mas a imagem sugere a venda de picolés. Nesse ponto o aluno também já é capaz de interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos, mas esta interpretação está vinculada a símbolos específicos, como por exemplo a relação que é feita entre corações e a representação de amor (item P04153SI), que pode ser considerada uma pista não-verbal familiar para o leitor. Nesse conjunto de habilidades os recursos gráficos utilizados são simples e representam pistas não-verbais de fácil interpretação, pois são imagens familiares aos leitores desse ano de escolarização.

Nesse mesmo ponto algumas habilidades se encontram em uma fase de rápido desenvolvimento, que está relacionada com um percentual de acerto em torno de 60%, assim, elas não podem ser consideradas como já adquiridas, mas estão em uma fase de construção. Nesse ponto da escala, há um crescimento significativo das habilidades de localização de informação explícita em textos como receita culinária e texto informativo; interpretação de textos que conjugam linguagem verbal e não verbal em quadrinhos; inferência do sentido de expressões e palavras

em história em quadrinhos e em receita culinária; identificação do tema em poema com o apoio de imagem; identificação de a quem se destina um texto instrucional, como no item P06109SI (Anexo VI) que traz um texto desenvolvido para dar instruções sobre concurso de desenhos para crianças. As habilidades que estão sendo construídas pelos leitores estão relacionadas a estratégias de leitura utilizadas para a identificação de informações que se encontram no texto e também outras que não estão explícitas. Para compreender o que não está dito explicitamente, ou seja, para realizar inferências, o leitor faz relações entre os elementos do próprio texto e/ou depende de conhecimentos prévios, então podemos considerar que para utilizar essas estratégias o leitor precisa ter um conhecimento do mundo letrado, porém nesse ponto específico da escala o grau exigido para a construção de sentido apresenta limitações, pois não requer um grande número de conhecimentos prévios.

Os alunos que se encontram nesse ponto, em torno de 155, já consolidaram habilidades que dependem exclusivamente das imagens para a construção do sentido, e estão em uma fase de construção de habilidades de relacionar imagens e palavras ou dependem de textos relacionados com o cotidiano, como propagandas, receitas culinárias, textos informativos ou instrucionais, considerando um percentual de acerto em torno de 60%. Assim é importante que o professor trabalhe com os alunos com mais textos que abordem os dois tipos de linguagem, a verbal e a não verbal, pois elementos gráfico-visuais podem servir como auxiliar na construção do significado do texto, e são importantes para a compreensão do mundo letrado. Também deve explorar textos relacionados ao cotidiano do aluno, buscando a construção de competências que requerem dos leitores estratégias de leitura para a identificação de informações que se encontram explicitamente no texto, para que as habilidades que se encontram na fase de rápido desenvolvimento possam ser consolidadas, aumentando a competência do leitor de construir sentido para textos relacionados ao cotidiano, ampliando as possibilidades da leitura como prática social.

Considerando outro ponto da escala e o agrupamento de habilidades consolidadas, foi realizada a interpretação em torno de 185. Os alunos que se encontram em torno desse ponto são capazes de localizar informações explícitas em textos de campanhas educativas, receitas culinárias e propagandas, que são gêneros textuais de fácil compreensão para esse ano de escolaridade; inferem o

sentido de palavra usual em receita culinária, que requer um nível de inferência simples; identificam funções em textos curtos de divulgação científica e propaganda, que apresentam intenções comunicativas próprias aos gêneros; interpretam texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em história em quadrinhos. Também são capazes de identificar marcas linguísticas que evidenciam um falar diferente do legitimado pela norma culta da língua, como na identificação feita em uma história em quadrinhos do Chico Bento em que era necessário relacionar o modo de falar do personagem à alternativa que trazia como resposta um falar de pessoas que moram na roça (item P04512SI). Este tipo de história em quadrinhos é familiar aos alunos do 5º ano, o que pode facilitar a identificação dessa marca linguística.

Nesse mesmo ponto (185), outras habilidades se encontram na fase de rápido desenvolvimento, como a identificação de tema em texto curto de divulgação científica, que é um gênero textual menos familiar ao leitor do 5º ano; a inferência de informação implícita em entrevista, a inferência de palavra pouco usual em texto narrativo e em texto curto de divulgação científica, em que há necessidade de dar significado ao que não está escrito a partir de marcas do texto, o que exige maior conhecimento de estratégias próprias ao mundo letrado, principalmente pela dificuldade relacionada ao gênero textual; o estabelecimento de relação entre partes de um texto que faz uso de pronome pessoal do caso reto e o estabelecimento de relação de causa/consequência em fábula e em narrativa curta, que constroem a coesão textual, estabelecem sentido entre os enunciados, em que a interpretação de um elemento depende da interpretação do outro.

É possível perceber que os alunos que se encontram em torno do ponto 185, estão na fase de consolidação de muitas das habilidades descritas no ponto 155, como na fase de rápido desenvolvimento, o que significa que nesse ponto os alunos apresentam uma maior familiaridade com textos do cotidiano e com textos que conjugam a linguagem verbal e a não-verbal. Já as habilidades que se encontram na fase de rápido desenvolvimento, e por isso devem ser mais exploradas no cotidiano escolar para que sejam consolidadas, requerem uma apropriação diferente das que se desenvolveram em pontos anteriores. O aluno começa a ser capaz de interpretar e fazer relações entre partes do texto, sendo necessários conhecimentos que não são diretamente encontrados no texto, mas que são ferramentas importantes na competência do leitor, pois o sentido é construído através das inferências. Esses conhecimentos podem ser identificados na habilidade

de relacionar partes do texto, através da identificação de referentes de elementos de coesão, como por exemplo, pronomes pessoais, quando o aluno é capaz de identificar que “ela” refere-se a “princesa” (item P06142SI), ou na relação de causa/consequência quando o aluno identifica que no item P04300SI (Anexo VII) a casa da história desabou porque teve medo da bruxa. Assim, é importante que sejam desenvolvidas atividades que explorem a compreensão da utilização dessas substituições, como as que são feitas através da utilização de pronomes e também das relações que ocorrem no texto, como a de causa/consequência, pois são recursos linguísticos que contribuem para a continuidade de um texto e a sequência de ideias. Também é possível observar que os alunos que se encontram nesse ponto da escala já começam a ser capazes de inferir o sentido de palavras pouco usuais, sendo importante que o acesso a novas palavras seja ampliado para que possam relacionar outros textos à sua experiência de mundo letrado, produzindo sentido para palavras que desconhecem.

Em torno do ponto 210 da escala de proficiência, as habilidades consolidadas relacionadas aos procedimentos que o leitor utiliza para se apropriar do texto indicam que ele consegue se apropriar das informações implícitas, pois é capaz de realizar um raciocínio a partir de marcas textuais quando realiza inferências. O aluno infere o sentido de expressão em quadrinhos, em que a imagem serve como informação que facilita a interpretação; infere informação implícita em texto educativo com apoio de imagem, em que o conhecimento de mundo do leitor é importante para a compreensão do que não está explícito; identifica o tema em texto informativo, em que o leitor consegue identificar a ideia central a partir de informações explícitas, mas com tema pouco familiar para o leitor desse ano de escolarização. O leitor demonstra habilidade de relacionar elementos verbais e não-verbais, pois interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com tema da educação ambiental, em que a imagem é uma pista não-verbal fundamental para a interpretação e a temática é familiar para os alunos desse ano de escolarização; interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com informação implícita em que os símbolos apoiam a construção do significado. Também é capaz de identificar a finalidade de textos, pois identifica a função de apresentar a ideia do texto em resenha simples e curta, em que o tema é um facilitador, pois é familiar, mas a imagem pode ser um distrador, pois pode levar a outras interpretações; identifica a função de explicar em texto informativo com

temática pouco familiar. Compreende as relações de sentido quando estabelece relação entre partes de texto informativo com substituição por pronome pessoal do caso reto sendo que as partes estão próximas no texto. Reconhece efeito de sentido causado por ponto de exclamação quando denota admiração em narrativa, o que facilita a interpretação, pois a pontuação expressa efeito compatível com os recursos verbais. Em relação à variação linguística, o leitor identifica marcas linguísticas que evidenciam o destinatário de um texto instrucional com pistas que caracterizam que ele é destinado ao público infantil.

As habilidades que estão em rápido desenvolvimento em torno do ponto 210, envolvem procedimentos de leitura em que o leitor infere o sentido de palavra pouco usual em pequena narrativa a partir de pistas verbais que estão no próprio texto, mas também a partir de seu conhecimento de mundo; infere informação implícita em texto narrativo a partir de pistas verbais do próprio texto; infere informação implícita em texto narrativo quando há necessidade de relacionar partes do texto; infere informação implícita em fábula em que há necessidade de relacionar partes do texto e agregar conhecimento de mundo. Em relação à coesão textual, o leitor estabelece relação entre partes de um poema narrativo quando a substituição lexical é feita por adjetivo, sendo que mesmo sendo o texto de temática familiar, o gênero textual pode dificultar a interpretação; estabelece relação entre partes de um texto de divulgação científica com substituição muito próxima, feita por pronome indefinido; estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em narrativa com informação próxima e temática familiar; estabelece relação de causa/consequência apresentada em parágrafos diferentes de uma narrativa, em que a informação está implícita; estabelece relação de causa/consequência apresentada em parágrafos diferentes de uma narrativa. Reconhece relação lógico-discursiva de intensidade marcada por advérbio, em que o leitor precisa fazer relação entre “muita” e “pouca”.

No ponto 210 as habilidades consolidadas indicam que o leitor compreende o que não está explícito através de outros elementos do texto, chegando a informações novas através de informações dadas, como pistas verbais, pistas não-verbais, recursos coesivos e pontuação. Através dessas relações que o leitor é capaz de estabelecer, ele realiza uma leitura competente de textos em que é necessária a interpretação dos recursos linguísticos utilizados pelo autor, e através dessas interpretações pode construir seus sentidos. Em relação às habilidades que

estão em rápido desenvolvimento o aluno depende de um maior conhecimento de mundo para compreender e interpretar os textos, além de uma familiaridade com gêneros textuais considerados mais difíceis, como poema e texto narrativo. Assim, é importante que o professor trabalhe com textos que ampliem a relação do aluno com diferentes gêneros textuais, nos quais seja necessário que, para compreender o que o autor deseja dizer, o leitor relacione seus conhecimentos de mundo às informações implícitas nos textos. Com isso o leitor pode ampliar sua capacidade de interpretação, através da compreensão do que lê, o que vai depender de conhecimentos prévios e da sua capacidade de estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos de mundo, pois o texto deixa de ser uma cópia real e exata do que está escrito.

Nas faixas mais altas da escala construída pelos critérios do Projeto Geres ocorre um menor número de pontos de fases de desenvolvimento das habilidades, pois esses níveis já compreendem poucos alunos que se encontram nesse ano de escolarização. Em torno do ponto 235 dessa escala de proficiência os alunos reconhecem relação lógico–discursiva de comparação marcada por conjunção, como no item P06023SI (Anexo VIII), em que o aluno precisa identificar que a palavra “como” serve para comparar os olhos da gata da história em quadrinhos com negros rubis. Nesse ponto os alunos também consolidaram as aprendizagens relacionadas com as habilidades de inferir o sentido de palavra pouco usual em textos curtos de divulgação científica e também conseguem inferir o sentido de palavra com significado diferente do usual, quando, por exemplo, em um texto de campanha de vacinação contra a paralisia infantil, reconhecem que o sentido da palavra “dançar” é o de acabar com a doença (item P04341SI). Com a competência de inferência construída o leitor é capaz de se apropriar do sentido global do texto de forma mais significativa, pois ele consegue ler além do que está explícito, sendo capaz de compreender significados pressupostos. Nesse ponto da escala os alunos demonstram reconhecer outras formas de substituições, como a feita por pronome indefinido, como ocorre no item P04094SI em que o aluno identifica que a palavra “algumas” refere-se às espécies de tatus que trata o texto, o que demonstra que o leitor é capaz de articular diferentes partes do texto com maior competência, pois compreende outros tipos de recursos coesivos.

Em relação à fase em que ocorre o rápido desenvolvimento nesse ponto da escala, as habilidades descrevem a capacidade de identificar marcas linguísticas

que evidenciam quem é o destinatário de uma campanha educativa, o que significa que o leitor reconhece a quem o texto se destina; interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal em uma narrativa; identificar o desfecho implícito em quadrinhos, que está relacionado com a capacidade do aluno reconhecer a coesão textual e com a necessidade de uma leitura de elementos não-verbais; estabelecer relação entre partes de um texto com uso de pronome possessivo (item P04016SI – pronome possessivo “sua”) e inferir informação implícita em fábula.

Os alunos que estão em torno do ponto 235 da escala já reconhecem o sentido de conjunções e pronomes indefinidos em textos, e são capazes de reconhecer o significado de palavras pouco usuais em textos mais complexos, como a utilização da palavra “emblema” no item P06034SI. Nesse ponto da escala, de acordo com as habilidades que se encontram na fase de rápido desenvolvimento, o professor pode trabalhar com textos mais complexos, com temáticas menos conhecidas pelo leitor desse ano de escolarização, com palavras menos usuais, que conjuguem elementos verbais e não-verbais, por exemplo recursos gráficos que necessitam ser relacionados para a construção do significado, como os utilizados em notícias de jornais.

Em relação ao ponto 275 o aluno infere informação implícita em texto narrativo quando há necessidade de relacionar partes do texto, tendo como dificultador o gênero textual e a distribuição das informações no texto; identifica marcas linguísticas que evidenciam quem é o remetente de uma carta e o destinatário de campanha educativa, que depende da capacidade do leitor de compreender variações linguísticas que podem estar relacionadas com diversos fatores, como grupo social, lugar e época; estabelece relação entre partes de um texto através da utilização de pronome possessivo. Apenas um item teve a fase de rápido desenvolvimento nesse ponto, e esse item está relacionado com a habilidade de identificar tema em quadrinhos quando a informação está implícita, e por esse motivo o aluno pode relacioná-la a outras alternativas de resposta. Nesse ponto da escala, e nos pontos posteriores, é possível observar que o que ocorre é um aumento do nível de complexidade dos textos, e a exigência de níveis de inferência cada vez mais sofisticados. Sendo assim, o professor deve trabalhar com uma maior diversidade de gêneros textuais; elementos estruturais que podem aumentar a dificuldade de compreender o texto, como a forma, função e tamanho do texto; pistas linguísticas que requerem níveis de inferência maiores, como pistas verbais e

não-verbais não explícitas; maior complexidade textual em relação ao conteúdo e outros fatores linguísticos, como tema e vocabulário. Dessa forma o leitor pode se tornar mais independente em situações que requerem uma compreensão crítica e reflexiva de textos diversos, realizando uma leitura que, além de ser uma atividade cognitiva, também é uma atividade social.

Como é possível perceber, pelo exposto até aqui, a escala de proficiência construída pelos critérios do Projeto Geres permite que a equipe de trabalho da escola, como professores e coordenadores, identifiquem as diferentes fases de desenvolvimento em que se encontram os alunos, possibilitando um melhor planejamento do trabalho que será desenvolvido em sala de aula.

4 MÉTODO DE CLUSTER: CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

A utilização do Método de Cluster para construção de escala de proficiência tem o objetivo de simplificar a interpretação da escala e consequentemente facilitar e melhorar a utilização dos resultados das avaliações educacionais em larga escala pela comunidade escolar.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir uma metodologia de construção e interpretação de escala de proficiência baseada na construção e análise de cluster. Para isso, foi construída uma escala de proficiência a partir da análise de cluster com os dados do Simave/Proeb-2006 do 5º ano de Língua Portuguesa, que também foram utilizados nas escalas construídas pelos critérios do Saeb e do Projeto Geres, e foi realizada a análise e interpretação da nova escala de proficiência construída. Para a construção do cluster foram utilizados programas desenvolvidos pelo Departamento de Pesquisa do CAEd, e o processo de interpretação da escala foi realizado através da análise documental e pedagógica dos itens e também da escala, assim como foi feito com as escalas construídas pelos critérios do Saeb e do Projeto Geres.

É importante ressaltar que a construção de uma nova escala apoiada em uma análise de cluster tem o objetivo de preservar a informação mais relevante trazida pelos itens, nos pontos da escala em que essa informação se concentra, através da utilização de um método que permite a utilização de itens que apresentam características semelhantes. Essa abordagem se baseia na análise de conglomerados para a escolha de subconjuntos de itens que caracterizam determinados níveis de proficiência. Com esse método os limites dos níveis das escalas deixam de ter uma escolha arbitrária para que os itens sejam agrupados de acordo com as medidas de semelhança dos itens, que ocorrem a partir dos parâmetros da TRI.

4.1 Clusterização de itens para construção da escala de proficiência

Para a construção da escala de proficiência pelo Método de Cluster foi utilizado o pacote estatístico SisAni – Sistema de Análise de Itens, desenvolvido pelo

Departamento de Pesquisa do CAEd.

No Método de Cluster, os parâmetros “a”, “b” e “c” da TRI determinam os pontos utilizados na construção do cluster. São eliminados os itens de baixa discriminação, de acordo com o parâmetro “a”, que possibilita distinguir alunos de proficiências diferentes. Assim, são escolhidos os itens com boa discriminação, maior parâmetro “a”, pois a partir desses itens é mais fácil distinguir os alunos que estão em fases diferentes de construção da aprendizagem. Paralelamente à escolha de itens com maior parâmetro “a”, são escolhidos os itens com menor parâmetro “c”, pois é importante que os itens escolhidos tenham uma probabilidade pequena de acerto ao acaso.

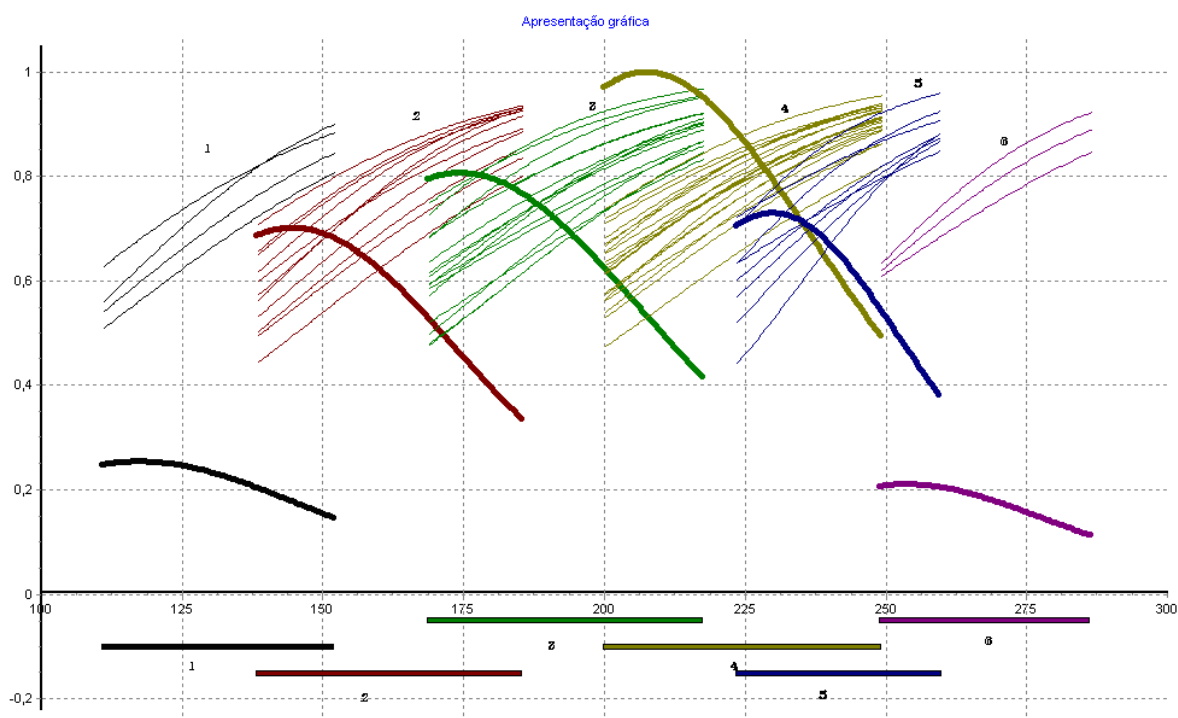
O que define a construção de cada cluster é o centróide e a distância, que são calculados de acordo com os critérios escolhidos para realizar a clusterização. O centróide de cada cluster pode ser definido pela média dos parâmetros e dos pontos escolhidos para a construção. A distância é definida em relação ao centróide, para que sejam escolhidos, na construção do cluster, os itens com menor distância. Os itens têm semelhanças e diferenças em relação aos parâmetros e estas são consideradas na construção do cluster e, conseqüentemente, na escala de proficiência apoiada nesse método.

Para a construção da escala de proficiência apoiada no Método de Cluster dessa pesquisa foi utilizado o parâmetro “b” da TRI, que mede a dificuldade do item e o nível de proficiência que se espera do aluno, que apresenta um percentual de acerto do item de $0,5 + c/2$, em torno de 60%, e onde a CCI tem uma maior inclinação, representando o ponto de “rápido desenvolvimento da aprendizagem”. Outro ponto escolhido é o “bmáximo”, que tem um percentual de acerto acima de 80% e a aprendizagem é considerada consolidada, ocorrendo o maior ponto de inclinação da CCI e a sua estabilização. De acordo com as escolhas do parâmetro “b” da TRI e do ponto “bmáximo”, a análise de cada cluster é feita em uma faixa de construção da competência no intervalo em torno de 60% e 80%, sendo que a partir do cluster a aprendizagem está consolidada.

No processo de construção da escala, através da utilização do software Siclus – Sistema de Clusterização, que vem sendo desenvolvido pelo Departamento de Pesquisa do CAEd, em um primeiro momento foram eliminados os itens com parâmetro “a” da TRI menor que 1,15, pois a média do parâmetro “a” segue uma distribuição normal, que é 1. Após essa poda de itens pelo parâmetro “a” menor que

1,15, dos 169 itens dos Simave/Proeb-2006 de Língua Portuguesa aplicados, restaram 62 itens para serem distribuídos na escala de acordo com as características do parâmetro “b” da TRI, o ponto “bmáximo”, o centróide e a distância. Depois de realizada a poda de itens, alguns itens foram redistribuídos nos clusters de acordo com a distância, com objetivo de agrupar em cada conjunto de itens os que estão mais próximos, e que conseqüentemente tem características semelhantes.

4.2 Apresentação gráfica do Cluster



Na apresentação gráfica do Cluster estão as CCI de cada item, que são as curvas ascendentes, em um intervalo que vai do parâmetro “b” da TRI ao ponto “bmáximo” da curva. Cada uma das curvas está agrupada em cada cluster, sendo que a cor que representa cada curva representa também cada cluster. Além das 62 curvas que representam a CCI de cada um dos itens, o gráfico também apresenta da Curva de Informação (CI) de cada cluster, que representa cada conjunto de itens. As curvas que têm uma maior inclinação representam uma melhor distribuição dos

dados.

O cluster 1 tem 4 itens e está em um nível de proficiência de acordo com os limites estabelecidos – inferior centróide do parâmetro “b” e superior maior ponto do “bmáximo” – de 110,73 a 151,88; o cluster 2 tem 11 itens em um nível de 138,12 a 185,53; o cluster 3 tem 16 itens em um nível de 168,52 a 217,44; o cluster 4 tem 20 itens em um nível de 199,81 a 249,03; o cluster 5 tem 8 itens em um nível de 223,24 a 259,65 e o cluster 6 tem 3 itens em um nível de 248,84 a 286,30.

4.3 Escala de proficiência construída com as informações do Método de Cluster

Após a clusterização dos itens foi construída a escala de proficiência de acordo com a distribuição dos itens em cada cluster. A escala apresenta o número do cluster, o nível de proficiência que compreende os limites de cada cluster (média dos parâmetros “b” e maior ponto “bmáximo”) que não tem uma limitação arbitrária, o número do item, o número do descritor e a descrição da habilidade que está relacionada com a interpretação de cada item.

Nesse método de construção de escala de proficiência os limites dos níveis não são pré-estabelecidos, o que resulta em níveis que podem apresentar números em comum. Nesse processo os níveis podem compreender grupos de habilidades diferentes, o que pode ser considerado um aspecto próprio da construção do conhecimento.

Cluster	Nº do item	Desc	Descrição das habilidades
1 Nível 110,73 a 151,88	P04153SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com símbolos específicos
	P04183SI	D1	Identifica o tema em quadrinhos com linguagem apenas não verbal
	P04219SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal quando a cena é apenas não verbal
	P020741	D1	Identifica o tema ou o sentido global de um texto (Saeb)
2 Nível 138,12 a 185,53	P04269SI	D2	Localiza informação explícita em texto informativo
	P04274SI	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam o locutor de um texto com linguagem própria do universo infantil
	P04306SI	D7	Identifica a função de orientar em texto educativo com apoio de imagem
	P04139SI	D6	Identifica o gênero de um texto de receita culinária

	P04140SI	D7	Identifica a função de ensinar em receita culinária
	P04143SI	D5	Inferir o sentido de palavra usual em receita culinária
	P04138SI	D7	Identifica a função de anunciar em propaganda
	P06016SI	D7	Identifica a função de informar em notícia com apoio de imagem
	P04232SI	D2	Localiza informação explícita em propaganda
	P20745	D7	Identifica a função de textos de diferentes gêneros (Saeb)
	P06141SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência em texto de campanha educativa com apoio de imagem
3 Nível 168,52 a 217,44	P04378SI	D7	Identifica a função de alertar em texto curto de divulgação científica
	P04390SI	D21	Reconhece o efeito de sentido causado pelo ponto de exclamação quando denota admiração em texto narrativo
	P04121MG	D2	Localiza informação explícita em propaganda
	P04122MG	D2	Localiza informação explícita em propaganda
	P04093SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em texto curto de divulgação científica
	P04126SI	D7	Identifica a função de explicar em texto informativo
	P04129SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto informativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto
	P06033SI	D1	Identifica o tema em texto curto de divulgação científica
	P24701	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal (Saeb)
	P29739	D15	Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade (Saeb)
	P30061	D4	Inferir uma informação implícita em um texto (Saeb)
	P29790	D4	Inferir uma informação implícita em um texto (Saeb)
	P20848	D2	Localiza informações explícitas em um texto (Saeb)
	P06098SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com tema da educação ambiental
	P06134SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto narrativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto
P06142SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto narrativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto	
4 Nível 199,81 a 249,03	P04277SI	D2	Localiza informação explícita em texto informativo
	P04279SI	D5	Inferir o sentido de expressão pouco usual em texto narrativo
	P04296SI	D5	Inferir o sentido de palavra pouco usual em pequena narrativa
	P04300SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em narrativa curta
	P04319SI	D10	Distingue um fato da opinião relativa a esse fato em fábula
	P04340SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto educativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto
	P04014SI	D11	Reconhece relação lógico-discursiva de comparação marcada por conjunção
	P04094SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto curto de divulgação científica quando a substituição é feita por pronome indefinido
	P06034SI	D5	Inferir o sentido de palavra pouco usual em texto curto de divulgação científica

	P26422	D14	Identifica o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações (Saeb)
	P30047	D12	Estabelece a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (Saeb)
	P29786	D7	Identifica a função de textos de diferentes gêneros (Saeb)
	P29750	D15	Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade (Saeb)
	P29736	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (Saeb)
	P29792	D3	Infere informações implícitas em um texto (Saeb)
	P11895	D2	Localiza informações explícitas em um texto (Saeb)
	P06080SI	D21	Reconhece efeito de sentido causado por ponto de exclamação quando denota decepção do personagem/narrador
	P06095SI	D2	Localiza informação explícita em texto narrativo com estrutura de monólogo
	P06097SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em narrativa
	P06116SI	D15	Estabelece relação entre partes de um poema narrativo quando a substituição é feita por adjetivo
5 Nível 223,24 a 259,65	P04271SI	D3	Infere informação implícita em texto informativo
	P04295SI	D23	Identifica efeitos de ironia e humor em uma piada
	P04341SI	D5	Infere o sentido de palavra com significado diferente do usual
	P04379SI	D3	Infere informação implícita em fábula
	P04380SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada em parágrafos diferentes em fábula
	P29780	D9	Identifica a finalidade de textos de diferentes gêneros (Saeb)
	P24521	D5	Infere o sentido de palavra ou expressão (Saeb)
	P06115SI	D15	Estabelece relação entre partes de um poema narrativo quando a substituição é feita por numeral
6 Nível 248,84 a 286,30	P29945	D12	Estabelece a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (Saeb)
	P29958	D11	Reconhece relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (Saeb)
	P25997	D11	Reconhece relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (Saeb)

4.4 Interpretação da escala de proficiência construída com as informações do Método de Cluster

A interpretação de cada cluster compreende a construção da habilidade, pois nessa faixa ela está em desenvolvimento, já que cada cluster foi construído com o parâmetro “b” da TRI e o ponto “bmáximo”, em uma faixa de construção da

competência em torno de 60% e 80%. Assim, as interpretações realizadas compreendem as habilidades em construção que estão nessa faixa e no nível de proficiência que compreendeu os limites estabelecidos de cada cluster.

As habilidades descritas no Cluster 1 estão relacionadas com a capacidade do aluno fazer interpretações de imagens. Para isso, o aluno que está desenvolvendo essas habilidades observa a cena e o que ela traz, realizando uma interpretação através dos símbolos, que representam pistas não-verbais que apoiam a construção do significado do texto. Para essa interpretação existe uma relação direta com o que a cena apresenta, representando a competência em leitura de imagens. De acordo com a análise realizada nos itens desse cluster, os recursos gráficos utilizados são simples e apresentam poucas informações, os temas são familiares para leitores desse período de escolaridade e o gênero textual história em quadrinhos também pode ser considerado comum aos alunos.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades do Cluster 1, podemos considerar que para os alunos que estão no nível de proficiência em que se encontra o cluster, e por isso estão em um processo de construção da aprendizagem, é importante que a leitura e interpretação de imagens seja mais desenvolvida, com exploração de pistas não-verbais mais complexas, com uma maior quantidade de informações. Os alunos que já consolidaram essas habilidades, e por isso estão em níveis de proficiência acima do limite superior desse cluster, precisam ter acesso a outros gêneros textuais, que não estejam restritos apenas à linguagem não-verbal. Para isso é importante que comecem a se familiarizar com textos com linguagem verbal e que também conjuguem os dois tipos de linguagem – verbal e não-verbal - para que possam construir outras competências de leitura.

O Cluster 2 relaciona habilidades em textos que requerem interpretações mais simples e com características muito específicas e de fácil interpretação, por serem gêneros textuais com informações de fácil compreensão, como receitas culinárias, propagandas, notícias com apoio de imagem e campanha educativa com apoio de imagem. A identificação das funções dos textos dos itens desse cluster não requer uma leitura com interpretações complexas, pois os gêneros textuais são familiares aos alunos desse período de escolaridade e são utilizados com os fins característicos dos gêneros. Nesse cluster, de acordo com a análise dos itens, as informações explícitas que devem ser localizadas estão no início do texto ou em texto que apresenta poucas informações, o que pode ser considerado um facilitador

dessa tarefa de localização, que é um procedimento de leitura fundamental para a compreensão do texto e de fácil construção. Também faz inferência do sentido de palavra usual que está diretamente contextualizada com o gênero textual, o que pode ter servido como estratégia para inferir o sentido da palavra. A relação de causa/consequência aborda temática familiar para o leitor desse ano de escolarização, pois é uma campanha educativa sobre poluição, temática muito abordada nas escolas, o que pode ser considerado um facilitador na leitura, além disso, a imagem do texto apoia a interpretação. A identificação de marca linguística trata de um texto com linguagem comum para crianças, sendo necessário identificar quem é o locutor, que no texto é uma criança, e a linguagem própria do universo infantil é um facilitador para a identificação de quem fala no texto, pois também é utilizada pelo próprio leitor.

Os leitores que estão construindo essas habilidades, e por isso se encontram na faixa de proficiência do conjunto de itens, estão restritos a compreensão de gêneros específicos que normalmente fazem parte do cotidiano e com estrutura simples. Para que as habilidades que estão em consolidação sejam consolidadas é importante que esse leitor, que pode ser considerado iniciante, tenha acesso a textos simples e que seja solicitado nas atividades propostas que ele localize e compreenda informações relevantes, que se encontram explicitamente no texto ou sejam de fácil compreensão, através das pistas – verbais ou não-verbais - que o texto traz. Os que já consolidaram essas habilidades, para que possam ampliar suas competências como leitores, precisam também se familiarizar com outros gêneros textuais, como narrativas e poemas. Além disso, é importante que o grau de complexidade dos textos aumente, assim como a utilização de outras temáticas, outros vocábulos, inferências mais complexas e funções textuais diferentes, ampliando as possibilidades que o aluno tem de fazer uso da língua.

No cluster 3 o leitor passa a ler e compreender outros gêneros textuais, como os narrativos e pequenos textos de divulgação científica. De acordo com a análise dos itens, o leitor está em desenvolvimento de habilidades que envolvem a capacidade de localizar informação explícita em propaganda de livro infantil, sendo necessário uma maior interação com o texto, pois a informação presente no item está parafraseada. Identifica o tema em um texto curto de divulgação científica, caracterizando que ele é capaz de considerar o texto como um todo e assim identificar sua ideia central. Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não

verbal em quadrinhos com temática da educação ambiental, que mesmo não apresentando a informação de forma explícita, pode ser considerado um gênero textual de grande interesse para alunos desse período de escolaridade, além do tema ser bastante discutido na escola e no cotidiano do aluno. O leitor também está consolidando habilidades que o tornam capaz de identificar funções em textos curtos de divulgação científica e texto informativo. De acordo com as competências descritas nesse conjunto, o leitor começa a relacionar partes de um texto para realizar sua interpretação, relacionando uma informação dada com uma informação introduzida por meio de um pronome pessoal do caso reto, sendo para isso necessário retomar a leitura do texto para conseguir relacionar suas partes. Também com o desenvolvimento dessas habilidades se torna capaz de estabelecer relação de causa/consequência em texto curto de divulgação científica com uma temática simples e com a relação estabelecida em um mesmo parágrafo. A habilidade de reconhecer o efeito de sentido causado por pontuação é mobilizada em narrativa simples e os recursos verbais facilitam a interpretação.

Nas habilidades relacionadas no Cluster 3 é possível identificar que está em construção uma significativa ampliação da utilização de recursos linguísticos, pois o leitor demonstra ser capaz de compreender as relações de sentido que se estabelecem nos textos, sendo necessário interpretar um elemento do texto para compreender outro. Assim, para favorecer a consolidação dessas habilidades é importante que esses leitores continuem a realizar leituras de textos em que seja necessário estabelecer uma maior interação com o texto, conseguindo compreender importantes relações entre partes do texto através dos elementos presentes no mesmo. Para os leitores que já consolidaram as habilidades descritas nesse conjunto de itens é importante nesse momento ampliar as possibilidades de leitura, introduzindo textos em que seja necessária uma interpretação mais crítica do leitor, buscando privilegiar situações de reflexão sobre o texto, em que o conhecimento de mundo favoreça o estabelecimento de relações.

No Cluster 4 estão em processo de consolidação habilidades de localização de informação explícita em textos informativo e narrativo, que de acordo com a análise dos itens apresentam muitas informações e aquelas que devem ser localizadas não se encontram no início do texto, o que aumenta o grau de dificuldade dessa habilidade. Os alunos que estão construindo as habilidades descritas nesse cluster, e por isso estão no nível de proficiência do cluster, estão

desenvolvendo a capacidade de inferir o sentido de expressões e palavras pouco usuais para esse ano de escolarização, em narrativas e texto curto de divulgação científica. Também está em desenvolvimento a habilidade de estabelecer relação entre partes de textos de campanha educativa, textos curtos de divulgação científica e em poema narrativo, com substituições feitas por pronome pessoal, pronome indefinido e adjetivo. A habilidade de relacionar partes desses textos pode ser considerada mais complexa devido à maior distância dos antecedentes, ao gênero textual e ao tipo de substituição que foi utilizada. A habilidade de estabelecer relação de causa/consequência em narrativa curta está em consolidação, sendo exigida a realização de inferências complexas, pois a relação entre as partes não está explícita. O reconhecimento de efeito de sentido decorrente do uso de ponto de exclamação denota decepção do personagem/narrador, e para essa identificação é fundamental a importância do contexto e uma retomada do texto para compreendê-lo, pois a pontuação pode gerar um efeito diferente do que é expresso verbalmente. Dentre as habilidades também está em processo de consolidação a capacidade de distinguir um fato de opinião relativa a esse fato em fábula, quando identifica que a opinião do personagem é diferente do fato e da conclusão do autor. Também nesse conjunto de habilidades está o reconhecimento de relação lógico-discursiva de comparação marcada por conjunção em texto curto de divulgação científica, em que é necessário, na releitura do texto, realizar inferência, pois a informação não está explícita.

Nesse conjunto de habilidades do Cluster 4, está em desenvolvimento não apenas a competência de decodificar, mas de compreender gêneros textuais mais difíceis, como poemas, narrativas, fábulas e textos informativos e de divulgação científica. Além disso, a habilidade de estabelecer relações entre diferentes partes dos textos representa um aumento da competência do leitor, pois ele está desenvolvendo a compreensão de recursos linguísticos utilizados na construção do texto, que têm a finalidade de estabelecer a coesão textual, que é construída pela relação entre as partes do texto e a coerência, que depende da organização e da sequência das ideias no texto. A construção da competência de inferir significados está relacionada com o conhecimento de mundo que o leitor tem, pois ele precisará chegar a informações não explícitas a partir de informações dadas. Assim, para que as competências em consolidação sejam consolidadas é importante que o professor trabalhe com uma maior diversidade de gêneros textuais,

com estruturas mais complexas, com mais informações, mais difíceis de serem localizadas. O leitor que construiu as habilidades desse Cluster pode ser considerado um leitor interativo, pois já desenvolveu as habilidades desse conjunto de itens e com isso consegue ir além das informações dadas. É possível considerar que esse leitor possui conhecimentos do mundo letrado, e com isso consegue compreender o que está subentendido. Para que esse leitor se torne mais competente o professor pode trabalhar com textos maiores, com estruturas mais diversas e com temáticas que não sejam familiares aos alunos desse ano de escolarização, favorecendo a autonomia do leitor em se apropriar criticamente de uma maior diversidade textual.

No Cluster 5, de acordo com a análise dos itens, encontram-se em desenvolvimento as habilidades de inferir informação implícita em pequena narrativa em que a informação está parafraseada e existem marcas no texto que dificultam a inferência da informação, e em fábula, em que a inferência depende de entender posições filosóficas, pois trata de um ensinamento específico que traz o texto; inferir sentido de palavra em campanha educativa com significado diferente do usual, em que há a necessidade de analisar o contexto e de ter conhecimento além do que o texto está expressando. Também está em construção a habilidade de identificar efeitos de ironia e humor em uma piada, em que há necessidade de conhecimento de mundo que está além do que expressa o texto. O leitor que está no nível de proficiência em que está o agrupamento desses itens está consolidando habilidade em que é necessário estabelecer relações entre partes de um poema narrativo quando a substituição é feita por numeral, também estabelece relação de causa/consequência em fábula em que as informações se encontram em parágrafos diferentes e há a necessidade de inferência mais complexa, pois a informação está parafraseada.

De acordo com esse conjunto de itens, podemos observar que o leitor está consolidando habilidades em que é necessário uma maior interação com textos que apresentam um maior grau de dificuldade, pois apresentam paráfrases, posições filosóficas, significados diferentes dos usuais, análise de contexto, maior distanciamento de informações que precisam ser relacionadas. Os leitores que já consolidaram essas habilidades demonstram ser capazes de realizar inferências complexas em textos em que é necessário grande conhecimento do mundo letrado. Esses leitores apresentam um nível de letramento já acima do recomendado para

esse ano de escolarização, pois dominam a linguagem em sua dimensão técnica e também social.

Nas habilidades do Cluster 6 o leitor está desenvolvendo o estabelecimento de relações entre partes do texto, assim, além da apreensão do sentido global, o leitor também está consolidando a capacidade de compreender com competência partes específicas do texto, que requerem, para isso, análises das relações que se estabelecem e dos seus sentidos. Os leitores que estão em fase de consolidação e também os que já consolidaram as habilidades descritas nesse conjunto de itens possuem uma média de proficiência alta, com um nível acima do recomendado para esse ano de escolarização, apresentando um domínio da língua em níveis altos de complexidade. Para que continuem com sucesso o processo de formação como leitores é importante que o gosto pela leitura continue em constante construção, através de um hábito diário que deve ser construído também na escola.

5 COMPARAÇÕES ENTRE AS ESCALAS DE PROFICIÊNCIA CONSTRUÍDAS PELAS METODOLOGIAS DO SAEB, DO PROJETO GERES E DO MÉTODO DE CLUSTER

Este capítulo tem o objetivo de apresentar comparações entre os três métodos de construção de escalas de proficiência abordados nessa pesquisa, considerando as metodologias adotadas, as interpretações das escalas, as hipóteses de utilização das escalas na prática docente e os diferentes pontos das escalas em que as habilidades ocorreram.

Considerando as metodologias adotadas, o processo de ancoragem de itens utilizado pelo Saeb é mais simples do que os métodos utilizados pelo Projeto Geres e na escala construída com informações do Método de Cluster, pois no Geres e no Método de Cluster são utilizados parâmetros da TRI. Para a construção da escala do Saeb são necessários os percentuais de acerto de cada item em cada uma das faixas, para posteriormente agrupar os itens de acordo com a faixa em que ocorreu a ancoragem.

Já para construir a escala de proficiência pelos critérios do Projeto Geres são necessários os dados da CCI, ou seja, os parâmetros “a”, “b”, “c” da TRI, pois a partir desses dados são identificados os pontos em que ocorrem as fases de “início do processo de aprendizagem”, “rápido desenvolvimento da aprendizagem” e “consolidação da aprendizagem”.

Na escala construída com apoio do Método de Cluster ocorre um agrupamento de itens que apresentam características semelhantes de acordo com os parâmetros da TRI. Essa metodologia utiliza um número menor de itens, pois são eliminados os itens de baixa discriminação, de acordo com o parâmetro “a” da TRI, o que facilita a construção da escala, preservando as informações mais relevantes dos itens.

Em relação à interpretação das escalas construídas, no Saeb ela pode ser realizada a partir das habilidades que descrevem os níveis de proficiência, considerando os agrupamentos realizados através da ancoragem dos itens, relacionando cada habilidade avaliada no item a apenas uma faixa da escala. No Projeto Geres a interpretação pode partir de pontos da escala e devem ser consideradas as fases de desenvolvimento das habilidades, o que amplia a complexidade da interpretação. Na escala apoiada no Método de Cluster a

interpretação também não está relacionada a alguma faixa específica, pois o agrupamento permite analisar a aprendizagem de acordo com as características dos grupos de habilidades, sendo que nessa escala construída foi considerado uma faixa de construção das competências nos conjuntos em torno de 60% e 80%.

Considerando essas diferenças, tanto a construção como a interpretação da escala do Saeb pode ser considerada mais simples, pois cada item está associado a apenas uma faixa da escala, sendo possível agrupar as habilidades a partir da ancoragem na faixa, e através desse conjunto realizar a interpretação de cada uma das faixas da escala.

No Método de Cluster também ocorre um agrupamento, porém ele não é arbitrário, pois as habilidades são agrupadas de acordo com as semelhanças dos itens. Além disso, essa escala compreende a construção das habilidades e não apenas uma de suas fases, características estas que proporcionam melhores possibilidades de interpretação. O Método de Cluster também exige mais informações para a construção da escala - os parâmetros da TRI - porém a interpretação pode ser facilitada, pois são utilizados menos itens e que são agrupados devido às suas características semelhantes.

Na escala construída pelo critério do Projeto Geres, tanto a construção como a interpretação da escala são mais elaboradas, pois a construção não depende apenas de percentuais de acerto dos itens, mas dos parâmetros da TRI que estão relacionados com as fases de desenvolvimento das habilidades, e essas fases, distribuídas ao longo das faixas da escala, tornam a interpretação da escala mais complexa. Diferente da interpretação realizada na escala do Saeb, na escala do Projeto Geres é necessário que, ao analisar uma habilidade, sejam também analisadas as suas fases de desenvolvimento ao longo da escala. Além disso, na escala do Projeto Geres o professor deve optar por pontos da escala que possam direcionar sua interpretação, enquanto na escala do Saeb não existe essa preocupação com a escolha dos pontos, pois as habilidades já estão agrupadas nas faixas.

Essa preocupação com a escolha de pontos também não ocorre com a escala construída apoiada no Método de Cluster, pois a interpretação é feita pelos agrupamentos, sendo também importante considerar que as habilidades não estão relacionadas com apenas uma fase de construção, como ocorre no Saeb, pois os grupos são formados em uma faixa de 60% e 80%, o que compreende uma análise

de um processo de construção das habilidades.

Com isso, as escalas construídas pela metodologia do Projeto Geres e com as informações do Método de Cluster oferecem mais informações que a escala construída pelos critérios do Saeb, e essa ampliação favorece uma análise mais consistente do processo de construção das aprendizagens.

Construindo uma hipótese em relação à utilização dos dados apresentados nas escalas de proficiência pela comunidade escolar, a escala construída pelos critérios do Saeb é mais simples de ser analisada, pois a escola vai partir dos percentuais de alunos em cada um dos níveis da escala, considerar as habilidades relacionadas em cada um deles e incorporar ao trabalho pedagógico as contribuições da avaliação, analisando as competências que foram construídas e as que não foram.

Na escala construída pela metodologia do Projeto Geres a escola depende de um maior esforço para aproveitar melhor todas as informações que constam na escala, pois a relação de cada habilidade com o nível de aprendizagem não é apenas de adquirida ou não, mas está relacionada com diferentes fases de desenvolvimento da aprendizagem. Assim, mesmo considerando que a complexidade da interpretação da escala construída pelo Projeto Geres é maior, as contribuições que o professor pode ter em relação a esse tipo de escala também são maiores, pois ele pode analisar os percentuais de alunos em cada um dos pontos da escala e analisar cada uma das fases da aprendizagem. Por exemplo, em relação a uma determinada habilidade avaliada pelo item utilizado no teste, o professor pode considerar contribuições no desenvolvimento de atividades com diferentes grupos de alunos, analisando cada uma das fases e as atividades que podem estar relacionadas com as possibilidades de desenvolvimento da habilidade.

Na utilização da escala construída pelo Método de Cluster, ocorre a facilidade relacionada ao agrupamento dos itens, e o caráter não arbitrário dos limites de cada conglomerado de habilidades. Ao utilizar os dados dessa escala o professor também está analisando um processo de construção da aprendizagem através do seu desenvolvimento e não apenas uma fase, como ocorre no Saeb.

Essa simplificação que ocorre na escala construída pelo critério de ancoragem do Saeb não a torna mais indicada, ao contrário, analisar uma habilidade sob apenas um determinado ponto, como se ela apenas ocorresse ou não, pode reduzir os ganhos na interpretação pedagógica dos profissionais da escola. Na

escala construída pelos critérios do Projeto Geres, uma análise da construção da habilidade pode melhorar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que será possível identificar em qual fase de desenvolvimento da aprendizagem estão os alunos. Já na escala construída pelo Método de Cluster essa construção da habilidade é considerada, porém não é possível distinguir os grupos relacionados às diferentes fases de construção. Assim, o que pode ser considerado uma vantagem da escala construída pelos critérios do Saeb, que é a simplificação da construção e interpretação, também pode ser considerado desvantagem desse tipo de escala, pois a análise pedagógica é mais restrita e diminui as possibilidades de aproveitamento pelo professor desse tipo de avaliação da aprendizagem escolar.

Analisando as diferenças das três metodologias de construção de escalas de proficiência podem ser consideradas contradições e similaridades em relação aos pontos em que ocorreram as habilidades. Neste trabalho algumas competências foram selecionadas a partir de cada cluster, mas de forma aleatória, dentro de cada um dos conglomerados, para comparar os pontos nas três escalas. Tal comparação é apresentada a seguir.

Para um leitor iniciante as pistas não-verbais podem ser fundamentais para a compreensão do texto, pois elas podem servir de suporte na leitura. Algumas habilidades descritas nas escalas dessa pesquisa avaliaram apenas a leitura do texto não-verbal. Na análise da distribuição dessa competência nos três modelos de escala de proficiência foram observadas contradições, já que na escala do Saeb essa competência está descrita no nível 125 a 150, na escala do Projeto Geres o rápido desenvolvimento da aprendizagem ocorre entre os pontos 100,1 e 115, e a consolidação da aprendizagem entre os pontos 135,1 e 151,9, e na escala construída pelo Método de Cluster ela está descrita no Cluster 1 que compreende 110,73 a 151,88. Analisando os pontos em que ocorreram essa competência nas escalas, existe uma similaridade nos resultados das escalas do Projeto Geres e do Método de Cluster, já que as duas compreendem o processo de construção da aprendizagem e essa construção ocorre em um intervalo similar. Porém a escala do Saeb contradiz essa construção, pois essa competência é analisada em apenas um nível de construção da competência, em que ela ainda não se consolidou, mas ela aparece em um nível similar da escala.

Outra habilidade analisada para a comparação de pontos entre as escalas avalia a habilidade de o leitor identificar o gênero e a função de textos com gênero

familiar, de ampla circulação, que apresenta estrutura simples e é utilizado para fins específicos, como as receitas culinárias. Essa habilidade aparece na escala do Saeb no nível 150 a 175, e por esse modelo não compreender o processo de construção da aprendizagem novamente é possível considerar a disparidade em relação às outras escalas, pois sua faixa ocorre em um intervalo que poderia estar contido no nível do Cluster 2 (138,12 a 185,53) e muito próximo do nível que compreende a consolidação da aprendizagem no Projeto Geres (151,8; 165,5; 171,7), mas a escala do Saeb analisa apenas a aprendizagem no seu processo de construção e não na sua consolidação. Ocorre uma similaridade na avaliação dessa habilidade nas escalas do Projeto Geres e do Método de Cluster, embora no Projeto Geres os pontos estejam um pouco abaixo.

No Cluster 3 a habilidade analisada avalia a capacidade do leitor localizar informação explícita em propaganda, sendo que na escala construída pelo Método de Cluster essa habilidade está no nível 168,52 a 217,44, mas também aparece no Cluster 2 que compreende 138,12 a 185,53. Na escala do Saeb essa habilidade também aparece em dois níveis diferentes: 150 a 175 e 175 a 200, mas essa similaridade, que está relacionada com a proximidade dos níveis, acarreta uma disparidade, já que o Saeb compreende apenas uma fase de aquisição da habilidade e a escala construída pelo Método de Cluster compreende sua construção. Esse processo de construção da aquisição da habilidade também é compreendido na escala do Projeto Geres, mas nela essa habilidade avaliada, considerando as fases de rápido desenvolvimento e de consolidação da aprendizagem, está em uma faixa um pouco mais baixa da escala do que a do Cluster.

O Cluster 4 compreende o nível 199,81 a 249,03, e nele a habilidade analisada é a de o leitor reconhecer relação lógico-discursiva de comparação, marcada por conjunção. No Saeb essa habilidade está no nível 200 a 225, o que caracteriza novamente uma proximidade em relação aos níveis, mesmo considerando que estão avaliando fases diferentes da construção da habilidade. No Projeto Geres a fase de rápido desenvolvimento, considerando os três itens que avaliaram essa habilidade, aconteceu entre 179,7 e 199,7 e a de consolidação da aprendizagem entre 231,4 e 245,3, o que caracteriza que nessa habilidade o nível do Cluster também está acima do nível do Geres.

No cluster 5 a habilidade escolhida para as comparações avalia se o leitor

infeere informação implícita em textos informativos e em fábulas, no nível 223,24 a 259,65. No Saeb essa habilidade está nos níveis 225 a 250 e 250 a 275 e no Projeto Geres a fase de rápido desenvolvimento está entre os pontos 214,7 e 240,1 e de consolidação entre 245,9 e 295,4. Essa habilidade, que avalia a competência do leitor realizar inferências, que são essenciais em textos com maior grau de dificuldade, apareceu em níveis mais altos nas escalas do Saeb e do Projeto Geres, o que pode ter ocorrido devido a algum item que apresentou um nível maior de dificuldade e que foi eliminado no processo de poda de itens de baixa discriminação na construção do Cluster. Na escala do Projeto Geres a habilidade novamente aparece em pontos mais baixos, e a escala do Saeb novamente apresenta níveis muito próximos, o que representa uma disparidade.

Através dessas comparações entre os pontos em que as fases da aprendizagem das habilidades ocorreram é possível considerar que a escala construída com apoio do Método de Cluster retrata a avaliação de uma forma mais criteriosa, pois nesse modelo de escala as habilidades estão em níveis mais altos, principalmente considerando o ponto em que se inicia o processo de rápido desenvolvimento da habilidade do Projeto Geres, que pode ser comparado, de acordo com as estatísticas dos itens, ao ponto inicial do Cluster. Os níveis da escala do Saeb estão muito próximos dos níveis das outras escalas, e cada um dos seus limites está contido nos níveis de cada Cluster. Essa proximidade poderia ser considerada uma similaridade, porém é fundamental ressaltar que o Saeb avalia apenas um nível de construção da aprendizagem, que pode ser comparado ao ponto inicial do Cluster e à fase de rápido desenvolvimento da aprendizagem no Projeto Geres.

Nas escalas construídas nesse estudo, pelas metodologias utilizadas pelo Saeb e pelo Projeto Geres, o grande número de itens aumenta a complexidade da análise, pois o agrupamento das habilidades para a análise do conjunto fica mais difícil de ser elaborado. Isso não acontece na escala construída com apoio do Método de Cluster, pois ocorre uma poda de itens com baixa discriminação que diminui a quantidade de itens utilizados e o agrupamento já ocorre pelas características semelhantes dos itens, o que facilita a análise. Esse tipo de dificuldade de analisar as escalas normalmente não ocorre nas escalas de proficiência que são publicadas nos resultados encaminhados às escolas, pois elas são trabalhadas pelos especialistas e elaboradas de uma forma mais resumida, o

que não significa um comprometimento negativo da qualidade de sua interpretação, pois as informações são tratadas antes da divulgação, que apresenta uma forma didática de apresentação.

6 ANÁLISE DOS DIFERENTES MODELOS DE ESCALAS DE PROFICIÊNCIA REALIZADA PELOS PROFESSORES

Para uma melhor compreensão e avaliação dos diferentes modelos de escala de proficiência abordados nessa pesquisa foi realizado um breve estudo com um grupo de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo desse momento do trabalho foi o levantamento de informações que permitissem a compreensão da visão dos professores em relação às escalas de proficiência, procurando perceber como analisam: os modelos apresentados, a distribuição dos dados, a relevância das informações, as dificuldades de compreensão, as possibilidades de utilização das informações das escalas de proficiência na prática docente, e a comparação entre os modelos.

Este estudo, realizado com as professoras, não teve a pretensão de pesquisar de forma ampla a compreensão e utilização da avaliação educacional em larga escala e particularmente da escala de proficiência pela escola, mas de agregar informações a essa pesquisa sobre diferentes metodologias de construção de escalas de proficiência.

A pesquisa aconteceu com cinco professoras que atuam em escolas da rede municipal de Juiz de Fora¹². Todas as professoras receberam os três modelos de escalas de proficiência desta pesquisa, que foram construídos pelas metodologias do Saeb, do Projeto Geres e pelo Método de Cluster. As professoras também receberam um conjunto de questões para que fossem colocadas suas observações em relação às escalas de proficiência, solicitando as seguintes considerações: “como os dados, como níveis e descrição das habilidades, estão distribuídos nas escalas”, “a relevância das informações apresentadas nas escalas”, “as dificuldades que encontrou para compreender as escalas”, “a possibilidade de utilização das escalas na prática docente”, “como as escalas de proficiência podem contribuir para a construção de um diagnóstico escolar” e “comparações entre os três modelos apresentados”. Foi solicitado que realizassem a leitura das escalas e colocassem outras observações que considerassem importantes além das identificadas nas questões.

No primeiro contato com as professoras para apresentação e entrega do

¹² A escolha de escolas públicas da rede municipal de Juiz de Fora ocorreu pela menor dificuldade de acesso às professoras visto que também sou professora dessa mesma rede de ensino.

material uma delas não se interessou em participar, dizendo não ter tempo disponível. Ao fazer uma primeira análise do material uma das professoras já se mostrou contrária aos sistemas de avaliação educacional em larga escala, dizendo que não concordava com esse tipo de avaliação e desconfiava dos seus verdadeiros objetivos.

Todas as professoras que concordaram em participar da pesquisa manifestaram ter pouco conhecimento sobre o assunto antes mesmo da análise do material, e ao observarem as escalas de proficiência disseram que teriam dificuldade na compreensão das mesmas e que por isso poderiam fazer considerações incorretas. Nesse momento elas foram orientadas a colocar todas as impressões e dificuldades encontradas.

Mesmo não sendo esse o objetivo da pesquisa, através desse primeiro contato com as professoras é importante destacar a pouca familiaridade de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental com a avaliação educacional em larga escala, e apontar uma possível necessidade de investimentos em políticas de formação nessa área, objetivando aumentar o conhecimento do professor, principalmente em relação à utilização das informações que a avaliação disponibiliza. Há a hipótese de que esse problema possa estar relacionado aos professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, já que todos os professores investigados atuam nessa rede, porém isso não descarta a necessidade de investimentos na formação dos mesmos, já que as escolas municipais de Juiz de Fora participaram em 2008 de algumas avaliações educacionais, como a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Essa participação reforça a necessidade de conhecimentos nessa área para favorecer a análise dos resultados apresentados por esses sistemas.

Além disso, é importante ressaltar, a partir da manifestação contrária às avaliações em larga escala que normalmente está presente no discurso de professores, uma necessidade de que as políticas de avaliação sejam mais discutidas nas escolas e nas redes de ensino. Esse discurso contrário sobre avaliação foi constatado no grupo de professoras que participaram da pesquisa e também em outros momentos e grupos em que o tema da avaliação educacional em larga escala esteve presente, como reuniões pedagógicas, cursos de formação continuada e em algumas disciplinas do programa de pós-graduação em educação.

Os modelos apresentados ao grupo de professoras são modelos que

foram desenvolvidos nessa pesquisa, e por isso não estavam adequados para divulgação em boletins de resultados de avaliações educacionais em larga escala, o que pode ter gerado um maior grau de dificuldade na análise dos mesmos. Porém o objetivo desse momento da pesquisa era o de ampliar o olhar sobre os três modelos construídos. Mesmo ressaltando o objetivo específico de analisar os diferentes modelos de construção de escala de proficiência, também considero importante destacar as hipóteses do relacionamento do professor com a avaliação que surgiram através desse estudo, já que é relevante em estudos sobre avaliação educacional em larga escala observar como ocorre a relação do professor com essa política pública e dos usos sociais que faz da mesma.

Na análise dos três modelos de escalas de proficiência apresentados às professoras, através da questão que avalia como elas consideraram a distribuição dos dados nas escalas, elas entenderam que as informações apresentadas são relevantes para a análise da escala. Uma delas ressaltou que a escala construída pela metodologia do Saeb é “descritiva demais e até repetitiva”, a do Projeto Geres é “descritiva demais e mais detalhista” e a construída pelo Método de Cluster apresenta “habilidades mais condensadas e de fácil entendimento”. De acordo com essa análise, as professoras consideraram irrelevantes as habilidades que se repetem ao longo da escala, não apontando que muitas delas se referem a níveis diferentes de complexidade dos textos ou gêneros textuais diferentes.

Na questão que aborda a relevância das informações apresentadas nas escalas, as professoras compreenderam que as habilidades descritas são necessárias ao desenvolvimento cognitivo dos alunos desse ano de escolarização e por isso são relevantes, e destacaram que a repetição de algumas aumentou a dificuldade da análise. Para o grupo, as habilidades descritas nas escalas podem contribuir na construção de um diagnóstico pedagógico, o que as torna relevantes não só para o próprio sistema de avaliação, mas também para a prática pedagógica.

Em relação às dificuldades encontradas para compreender as escalas, duas professoras as consideraram confusas. Uma delas teve dificuldades em compreender a relação das habilidades com as fases de construção no Projeto Geres, mas ressaltou ser importante o processo de construção da aprendizagem abordado nesse modelo. Duas professoras disseram não ter encontrado muitas dificuldades nos modelos apresentados, mas manifestaram que a repetição de algumas habilidades ao longo das escalas complicou a análise.

Quanto a possibilidade de utilização das escalas na prática docente todas as professoras consideraram ser possível utilizar as informações, manifestando que a escala “possibilita um diagnóstico do desenvolvimento cognitivo do aluno, incentivando mudanças no processo pedagógico” e também que através da escala os professores teriam uma “visão mais detalhada dos objetivos a atingir e de como os alunos respondem a estes objetivos”. Elas afirmaram que as escalas de proficiência apresentam importantes informações que podem ser agregadas aos diagnósticos dos alunos, mas disseram que desconheciam essa possibilidade de utilização da avaliação educacional em larga escala.

Na questão que considera como as escalas de proficiência podem contribuir para a construção de um diagnóstico escolar, as professoras entenderam que a investigação da aquisição do conhecimento e a construção das competências abordadas nas escalas podem trazer contribuições na construção de um diagnóstico. Uma professora disse ser importante que os objetivos das escalas sejam tratados com mais clareza e sejam bem definidos, para que o professor possa identificar as conquistas e reelaborar metodologias para atingir os objetivos que não foram vencidos. Outra destacou que as informações apresentadas nas escalas podem ser agregadas às avaliações qualitativas que ocorrem nas escolas, porém manifestou-se contrária ao “ranqueamento” que é feito com os resultados das avaliações e disse que isso provoca um total desinteresse em qualquer tipo de utilização das informações produzidas com os dados das avaliações educacionais em larga escala por parte dos professores.

Na comparação entre os três modelos apresentados, quatro professoras apontaram a escala construída pelo Método de Cluster como a mais fácil de ser interpretada e utilizada, por apresentar um número menor de habilidades sem deixar de constar as habilidades essenciais ao desenvolvimento do aluno. Uma professora ressaltou a importância da apresentação das fases de construção das habilidades na escala construída pela metodologia do Projeto Geres, mas destacou a necessidade de um maior esforço para a compreensão e utilização desse modelo.

Analisando as considerações das professoras, é importante destacar que existem críticas aos sistemas de avaliação educacional em larga escala, que estão relacionadas a alguns aspectos, como a divulgação dos resultados e as comparações que são feitas entre as escolas, o que distancia o interesse do professor das avaliações externas. Porém, mesmo considerando essa crítica, as

professoras manifestaram interesse pela utilização da escala de proficiência e ressaltaram que ela pode contribuir para a construção de um diagnóstico pedagógico, e consideraram nessa utilização a importância da divulgação ser clara, de fácil compreensão, mas sem perder a qualidade e informações relevantes, como a construção da aprendizagem.

7 PROPOSTA DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA E DE MATERIAL DE APOIO PARA ANÁLISE DO PROFESSOR

Este capítulo apresenta uma proposta de escala de proficiência e também uma proposta de material de apoio para análise do professor sobre a leitura e utilização da escala no contexto da prática, considerando o papel da escola de oportunizar a construção de competências e a análise que a escala de proficiência faz sobre a avaliação da aprendizagem. Algumas contribuições da escala de proficiência que foram sendo tratadas ao longo desta pesquisa são ressaltadas neste capítulo, com objetivo de destacar as que podem ser incorporadas por professores na busca de um melhor aproveitamento de suas informações e, conseqüentemente, uma melhor apropriação da avaliação educacional em larga escala pela escola.

A possibilidade de utilização das informações das avaliações educacionais em larga escala pelos professores deve ser mais discutida pelos sistemas de educação, pois a avaliação não só dos resultados, mas também da própria prática pode trazer importantes contribuições em favor da melhoria da qualidade da educação e uma avaliação externa pode produzir um olhar diferenciado sobre os problemas educacionais.

A proposta de escala de proficiência surgiu a partir da escala construída nessa pesquisa através da utilização do Método de Cluster e de uma análise da construção das competências de leitura observando os diferentes gêneros textuais em diferentes níveis de complexidade dos textos. Essa proposta tem como base uma perspectiva do letramento, ressaltando a necessidade da escola trabalhar com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e com a utilização efetiva dos mesmos pelos alunos. Além disso, existem propostas de formação de professores¹³ nessa linha de alfabetização, que considera a importância de formar sujeitos letrados, o que agrega relevância às avaliações que procuram seguir essa perspectiva, como é possível observar ao analisar os itens de Língua Portuguesa do Simave/Proeb-2006, pois apresentam essa abordagem na avaliação da

¹³ Uma proposta de formação de professores na perspectiva do letramento é o Pró-Letramento, programa de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, que tem como objetivo proporcionar a melhoria da qualidade da aprendizagem em leitura/escrita e matemática. É realizado pelo MEC em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios (MEC, 2009).

aprendizagem de leitura.

Essa proposta tem como objetivo complementar essa pesquisa, ressaltando a importância da escola trabalhar com o incentivo à leitura de gêneros textuais diversos, mas considera que a divulgação dos resultados das avaliações educacionais em larga escala e a construção da escala de proficiência para essa divulgação depende de estudos de pesquisadores envolvidos com essa política pública e que trabalham constantemente na busca de sua maior qualidade.

7.1 Material de apoio para análise da escala de proficiência

Este material tem o objetivo de ressaltar contribuições da leitura e análise da escala de proficiência na sua utilização no contexto escolar. Assim, além da apresentação da escala, também são discutidos alguns conceitos que podem ajudar na compreensão da mesma.

7.1.1 O que é uma escala de proficiência

A escala de proficiência é uma medida de avaliação que apresenta, através de níveis de desempenho, a construção das habilidades pelos alunos. Ela traz uma análise pedagógica na divulgação dos resultados das avaliações educacionais em larga escala e através dela é possível construir um diagnóstico da aprendizagem do conjunto dos alunos, considerando as aprendizagens que foram e que não foram construídas.

7.1.2 Escala de proficiência de Língua Portuguesa/Leitura do 5º ano do ensino fundamental

A escala de proficiência traz os níveis de desempenho construídos a partir dos dados dos testes cognitivos de todos os alunos avaliados no Simave/Proeb-2006, os gêneros textuais identificados nos itens do teste e os aspectos da aprendizagem da leitura considerados a partir de uma análise das habilidades

avaliadas. Os níveis de desempenho compreendem uma faixa em que a aprendizagem está em processo de construção.

Nível	Gêneros textuais	Aprendizagem da leitura
1 110,73 a 151,88	Textos com imagens	Interpreta imagens, realizando uma leitura de cenas não-verbais e identificando o tema desse texto a partir desse tipo de leitura.
2 138,12 a 185,53	Receitas culinárias, notícias e propagandas com poucas informações	Realiza a leitura de textos do cotidiano a que o leitor tem acesso fora da escola e que apresentam características que facilitam a identificação do gênero e da função, e localiza informações explícitas e de fácil localização nesses textos.
3 168,52 a 217,44	Textos curtos de divulgação científica, quadrinhos com linguagem verbal e não-verbal	Realiza a leitura de textos pequenos que muitos leitores só começam a acessar na escola e consegue extrair deles informações explícitas, identifica o tema e relaciona as partes do texto. Realiza a leitura de quadrinhos, que apresentam uma linguagem que desperta muito interesse na infância.
4 199,81 a 249,03	Textos informativos, narrativos, poemas narrativos, campanhas educativas e fábulas	Realiza uma leitura fluente dos textos, utilizando elementos que contribuem para a continuidade dos mesmos e por isso estabelece sua coerência e coesão, através das relações entre suas partes, relações lógico-discursivas e relações de causa/consequência. Pela fluência da leitura consegue localizar informação explícita ao longo do texto e realiza inferências de sentido de expressões e palavras.
5 223,24 a 259,65	Poemas narrativos, fábulas e piadas	Realiza leituras que dependem de informações que não se encontram no texto, pois a compreensão do texto requer inferências mais complexas, com informações parafraseadas, com posições filosóficas, com sentidos diferentes do usual, sendo necessário analisar o contexto e um maior conhecimento de mundo.

7.1.3 Habilidades utilizadas na construção dos níveis de desempenho da escala de proficiência

As habilidades utilizadas na construção dos níveis da escala estão

relacionadas aos tópicos e aos descritores da Matriz de Referência do Simave/Proeb de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental (Anexo I) que serviu de base na análise pedagógica dos itens. Assim, cada um dos níveis da escala e os descritores utilizados na construção do campo “aprendizagem de leitura” foram analisados para aprofundar a compreensão da construção da aprendizagem.

Nível 1

D1 - Identifica o tema em quadrinhos com linguagem apenas não verbal

D1 - Identifica o tema ou o sentido global de um texto (Saeb)

Relacionado ao Tópico I – Procedimentos de leitura, na habilidade avaliada nesse nível por meio do descritor D1 – Identificar um tema ou o sentido global de um texto, o leitor precisa reconhecer o assunto principal do texto identificando do que o texto trata, sendo necessário relacionar as diferentes informações apresentadas para construir seu sentido global, sendo que nesse nível a informação necessária para a identificação do tema foi apenas não-verbal.

D8 – interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com símbolos específicos

D8 - Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal quando a cena é apenas não-verbal

Relacionado ao Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, na habilidade avaliada por meio do descritor D8 – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal, o leitor precisa reconhecer elementos gráficos (não-verbais), como gráficos, desenhos, fotos, tirinhas e charges, e se apoiar nos mesmos para a construção do sentido, principalmente nesse nível em que a imagem é um suporte essencial para o leitor realizar a interpretação.

Nível 2

D2 - Localiza informação explícita em texto informativo

D2 - Localiza informação explícita em propaganda

D5 - Infere o sentido de palavra usual em receita culinária

Os descritores D2 e D5 compõem o Tópico I – Procedimentos de leitura. A habilidade avaliada através do descritor D2 – Localizar informações explícitas em um texto, relaciona-se à localização de uma informação solicitada seguindo as pistas do texto, sendo necessário para chegar à resposta correta que o leitor retome o texto, localizando a informação que foi solicitada. Na habilidade avaliada através do descritor D5 – Inferir o sentido de palavra ou expressão, o leitor precisa relacionar informações e realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas para chegar a informações novas, que não são explícitas no texto, mas que nesse nível apresenta um grau de dificuldade pequeno por ser uma palavra usual para os leitores desse ano de escolarização. Nesse nível os procedimentos de leitura são avaliados através de gêneros textuais organizados de uma forma que facilita a leitura.

D6 - Identifica o gênero de um texto de receita culinária

D7 - Identifica a função de orientar em texto educativo com apoio de imagem

D7 - Identifica a função de ensinar em receita culinária

D7 - Identifica a função de anunciar em propaganda

D7 - Identifica a função de informar em notícia com apoio de imagem

D7 - Identifica a função de textos de diferentes gêneros (Saeb)

Os descritores D6 e D7 compõem o Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto. A habilidade avaliada através do D6 – Identificar o gênero de um texto, nesse nível, por se tratar de uma receita culinária apresenta uma organização textual muito específica, com objetivo claro, o que facilita o reconhecimento do gênero. Já a habilidade avaliada por meio do D7 – Identificar a função de textos de diferentes gêneros, requer do leitor o reconhecimento do gênero ao qual se refere o texto e a identificação do seu objetivo, que nesse nível trouxe textos que apresentaram funções de orientar, ensinar, anunciar e informar. As habilidades relacionadas ao gênero textual nesse nível compreendem gêneros com uma organização textual muito específica, o que requer do leitor uma familiaridade com textos de grande circulação na sociedade letrada, como receitas culinárias e propagandas.

D12 - Estabelece relação de causa/consequência em texto de campanha educativa com apoio de imagem

Relacionado ao Tópico III – Coerência e Coesão no processamento do texto, o descritor D12 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto, avalia a habilidade do leitor reconhecer as relações expressas entre os elementos do texto, em que um é resultado do outro, sendo que nesse nível a relação de causa e efeito tem o apoio da imagem para a interpretação.

D13 - Identifica marcas linguísticas que evidenciam o locutor de um texto com linguagem própria do universo infantil

Relacionado ao Tópico V – Variação Linguística, a habilidade avaliada através do descritor D13 – Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, nesse nível apresenta uma linguagem familiar ao leitor, pois o vocabulário e o assunto apresentam características próprias da infância, o que facilita a identificação de quem fala no texto ou a quem ele se destina.

Nível 3

D1 - Identifica o tema em texto curto de divulgação científica

D2 - Localiza informação explícita em propaganda

D2 - Localiza informações explícitas em um texto (Saeb)

D3 - Infere uma informação implícita em um texto (Saeb)

Os descritores D1, D2 e D3 compõem o Tópico I – Procedimentos de leitura. A habilidade avaliada através do D1 – Identificar um tema ou o sentido global de um texto, nesse nível é representada por um gênero textual tratado principalmente no contexto escolar, assim leitores habituados na leitura textos escolares são mais familiarizados com os recursos utilizados por esses textos. A habilidade avaliada pelo descritor D2 – Localizar informações explícitas em um texto, nesse nível depende também da familiaridade do leitor com esse tipo de gênero textual, que mesmo sendo considerado de ampla circulação na sociedade, depende de estratégias de leitura que devem ser trabalhadas na escola. Através do D3 – Inferir informações implícitas em um texto, a habilidade avaliada considera a capacidade do leitor de reconhecer uma ideia implícita, ou seja, que não está

claramente na base textual.

D7 - Identifica a função de alertar em texto curto de divulgação científica

D7 - Identifica a função de explicar em texto informativo

D8 - Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal (Saeb)

D8 - Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com tema da educação ambiental

Os descritores D7 e D8 estão relacionados ao Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto. Na habilidade avaliada através do D7 – identificar a função de textos de diferentes gêneros, nesse nível o leitor precisa reconhecer as funções de alertar e explicar em gêneros textuais que normalmente circulam no contexto escolar, sendo necessária a leitura do texto e o reconhecimento de sua finalidade, que depende também da familiaridade com o gênero textual. Na habilidade avaliada pelo D8 – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal, a construção de sentido depende da interpretação da imagem, principalmente considerando a temática, que mesmo sendo muito discutida na escola, depende nesse nível do reconhecimento da relação entre a ilustração e o texto.

D12 - Estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em texto curto de divulgação científica

D15 - Estabelece relação entre partes de um texto informativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto

D15 - Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade (Saeb)

D15 - Estabelece relação entre partes de um texto narrativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto

Os descritores D12 e D15 compõem o Tópico III – Coerência e coesão no processamento do texto. A habilidade avaliada através do D12 – Estabelecer a relação de causa/consequencia entre partes e elementos do texto, nesse nível depende do leitor reconhecer a relação expressa entre elementos do texto que se encontram em um mesmo parágrafo, em um gênero textual que circula com frequência no cotidiano escolar. A habilidade avaliada pelo D15 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade, nesse nível da escala depende do leitor

identificar a palavra que está sendo substituída por um pronome pessoal do caso reto, que está relacionada com a capacidade do leitor reconhecer a função de elementos que dão coesão ao texto, ou seja as interconexões entre os componentes textuais.

D21 - Reconhece o efeito de sentido causado pelo ponto de exclamação quando denota admiração em texto narrativo

O descritor D21 – Reconhecer efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações está relacionado ao Tópico IV – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, e avalia a habilidade do leitor identificar o sentido provocado pelo uso do ponto de exclamação nesse texto, que nesse caso foi de admiração.

Nível 4

D2 - Localiza informação explícita em texto informativo

D2 - Localiza informações explícitas em um texto (Saeb)

D2 - Localiza informação explícita em texto narrativo com estrutura de monólogo

D3 - Infere informações implícitas em um texto (Saeb)

D5 - Infere o sentido de expressão pouco usual em texto narrativo

D5 - Infere o sentido de palavra pouco usual em pequena narrativa

D5 - Infere o sentido de palavra pouco usual em texto curto de divulgação científica

D10 - Distingue um fato da opinião relativa a esse fato em fábula

Os descritores D2, D3, D5 e D10 fazem parte do Tópico I – Procedimentos de leitura. A habilidade avaliada a partir do descritor D2 – Localizar informações explícitas em um texto, nesse nível envolve textos informativo e narrativo, que são gêneros textuais que dependem de estratégias mais elaboradas de leitura, o que pode exigir um maior esforço para localizar informações, mesmo elas sendo explícitas, ou seja, aquelas que se encontram na base textual. A habilidade avaliada a partir do D3 – Inferir informações implícitas em um texto, já exige que o leitor reconheça o que está subentendido a partir das pistas textuais. A habilidade avaliada pelo descritor D5 – Inferir o sentido de palavra ou expressão também depende do leitor fazer esse reconhecimento do pressuposto, mas nesse

nível as expressões e palavras utilizadas nos textos são pouco usuais para leitores desse ano de escolarização, além dos gêneros textuais serem narrativas, o que depende de um maior esforço para estabelecer as relações entre as informações dadas e seus conhecimentos prévios. A habilidade avaliada através do D10 – Distinguir um fato de opinião relativa a esse fato, envolve a capacidade do leitor perceber a diferença entre o que acontece na fábula, ou seja, o que é fato narrado, e o que é uma opinião sobre esse fato, o que exige do leitor também a habilidade de realizar inferências.

D7 - Identifica a função de textos de diferentes gêneros (Saeb)

Nesse nível também foi avaliado através do descritor D7 – Identificar a função de textos de diferentes gêneros, a habilidade do leitor reconhecer o gênero ao qual se refere o texto e seu objetivo, que faz parte do Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador do texto, que depende do nível de letramento do leitor e de sua familiaridade com diferentes gêneros textuais.

D11 - Reconhece relação lógico-discursiva de comparação marcada por conjunção

D12 - Estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em narrativa curta

D12 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (Saeb)

D12 - Estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em narrativa

D15 - Estabelece relação entre partes de um texto educativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto

D15 - Estabelece relação entre partes de um texto curto de divulgação científica quando a substituição é feita por pronome indefinido

D15 - Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade (Saeb)

D15 - Estabelece relação entre partes de um poema narrativo quando a substituição é feita por adjetivo

Os descritores D11, D12 e D15 compõem o Tópico III – Coerência e coesão no processamento do texto, que trata dos elementos responsáveis pela articulação entre as diversas partes do textos, através da coerência, que está

relacionada à lógica entre as ideias apresentadas no texto, e também pela organização e a conexão entre essas ideias, que são contruídas pela coesão textual. Na habilidade avaliada através do descritor D11 – Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc, nesse nível da escala o leitor precisa identificar a relação de coerência estabelecida no texto através de uma expressão que apresenta uma ideia de comparação. A habilidade avaliada nesse nível através do D12 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto, ocorre em um gênero narrativo, e vai analisar se o leitor relaciona as unidades linguísticas que estabelecem a causa e a consequência. A habilidade avaliada pelo descritor D15 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade, nesse nível depende que o leitor perceba a organização entre os elementos que articulam as ideias de um texto pelas substituições que promovem a coesão textual.

D21 - Identifica o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações (Saeb – D14)

D21 - Reconhece efeito de sentido causado por ponto de exclamação quando denota decepção do personagem/narrador

O descritor D21 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações, que está no Tópico IV – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, nesse nível depende que o leitor identifique o efeito do ponto de exclamação no texto, e não da sua função gramatical de pontuação, o que pressupõe que ele analise a situação comunicativa em que o ponto de exclamação se apresenta.

D13 - Identifica marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (Saeb)

Na habilidade avaliada pelo descritor D13 – Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, que compõe o Tópico V – Variação linguística, está relacionada às diferentes possibilidades da fala e suas características linguísticas, sendo que a percepção da variação linguística é essencial para a construção de uma conscientização linguística não-preconceituosa e reconhecimento dos diferentes usos das linguagens em diferentes situações.

Nível 5

D3 - Infere informação implícita em texto informativo

D3 - Infere informação implícita em fábula

D5 - Infere o sentido de palavra com significado diferente do usual

D5 - Infere o sentido de palavra ou expressão (Saeb)

Os descritores D3 e D5 estão relacionados ao Tópico I – Procedimentos de leitura. A habilidade avaliada através do D3 – Inferir informações implícitas em um texto, nesse nível da escala exige que o leitor pressuponha as informações e transponha suas marcas, principalmente se tratando de fábula, que apresenta caráter fictício. No descritor D5 – Inferir o sentido de palavra ou expressão, a habilidade avaliada nesse nível exige a inferência de um sentido diferente do habitualmente usado para aquela palavra, o que exige que ele domine o texto e o relacione com seus conhecimentos prévios.

D9 - Identifica a finalidade de textos de diferentes gêneros (Saeb)

O descritor D9 da Matriz do Saeb está relacionado ao descritor D7 do Simave/Proeb que avalia a habilidade de identificar a função de textos de diferentes gêneros, e exige que o leitor identifique e tenha familiaridade com diferentes gêneros textuais.

D12 – Estabelece relação de causa/consequência apresentada em parágrafos diferentes em fábula

D15 - Estabelece relação entre partes de um poema narrativo quando a substituição é feita por numeral

Os descritores D12 e D15 compõem o Tópico III – Coerência e coesão no processamento do texto. Na habilidade avaliada por meio do D12 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto, a localização em parágrafos diferentes dos elementos e o gênero textual fábula aumentam o grau de dificuldade. Na habilidade avaliada através do D15 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade, o gênero poema narrativo abordado nesse nível da escala também exige do leitor um maior nível de letramento.

D23 - Identifica efeitos de ironia e humor em uma piada

A habilidade avaliada por meio do descritor D23 – Identificar efeitos de ironia e humor em textos, que faz parte do Tópico IV – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, depende da familiaridade do leitor com as expressões típicas desse gênero textual e que servem de suporte para esse reconhecimento.

7.1.4 Como analisar a escala de proficiência

No processo de análise da escala de proficiência é importante realizar uma leitura de toda a escala para compreender o processo cognitivo da aprendizagem da leitura; saber a média da escola e os percentuais de alunos em cada um dos níveis; identificar em que nível está a média da escola; analisar as habilidades já construídas pelos leitores; analisar as habilidades ainda não construídas pelos leitores.

Na leitura da escala de proficiência é importante analisar as competências descritas na escala como um todo, pois elas retratam aprendizagens importantes que devem ser construídas pelos alunos ao longo do período de escolarização. Além disso, a análise de toda a escala facilita a compreensão da construção de algumas aprendizagens que podem estar relacionadas a outras habilidades que já foram construídas e estão localizadas em níveis mais baixos da escala.

É importante se orientar pela dificuldade relacionada à construção da aprendizagem da leitura, como as especificidades de cada gênero textual, a complexidade dos textos com menos ou mais informações, e os temas e vocábulos menos ou mais familiares aos alunos do ano de escolarização que está sendo avaliado. Ao considerar essa gradação da dificuldade é possível analisar diferentes níveis de letramento dos alunos, podendo com isso apresentar possibilidades de interação com outros tipos de textos, pois, por exemplo, um aluno pode já ter construído a habilidade de localizar uma informação explícita em um texto quando ela se encontra no início do texto, mas ainda não conseguir localizar essa informação quando ela está no meio do texto.

Para analisar a escala de proficiência é necessário identificar a média da escola e localizar a média na escala, considerando o nível mais alto que

compreende a média. Todas as habilidades dos níveis anteriores ao que se localiza a média da escola também foram construídas pelos alunos. Além disso, é importante identificar os grupos que estão abaixo e acima da média, pois eles representam alunos que precisam de algum atendimento diferenciado, ou por não terem construído aquela aprendizagem, ou por já terem construído, o que caracteriza situações diferentes de aprendizagem. Essa análise é importante, pois identificar apenas a média pode dar ao grupo uma falsa impressão de que todos os alunos estão naquele mesmo nível de aprendizagem.

A média de proficiência da escola na avaliação específica a que ela se refere vai retratar a proficiência daquele grupo, o que vai orientar os parâmetros para considerar como está o processo de construção da aprendizagem, por isso é essencial localizar essa informação na escala, além da análise que deve ser feita dos alunos que estão acima ou abaixo da média.

A informação da média de proficiência quando utilizada apenas para comparação entre médias de escolas, sistemas, redes, estados e também nacionalmente não é utilizada da melhor e mais ampla forma possível, pois o ganho para a produção de um diagnóstico escolar não está nas comparações com outras realidades escolares, mas na busca de soluções internas através de uma conscientização da própria realidade e do que pode ser feito pela construção das aprendizagens do grupo. Por isso, a informação da média da escola e dos percentuais de alunos em cada um dos níveis de desempenho devem ser utilizadas em favor da prática pedagógica, e esses dados podem ser agregados às avaliações diárias.

Para avaliar a aprendizagem dos alunos através das informações da escala de proficiência também é importante observar as aprendizagens que já foram construídas, pois elas podem servir de base para a construção das outras habilidades, sendo fundamental considerá-las não apenas como “etapas vencidas”, mas como parte de um processo de construção, em que os leitores vão se tornando mais competentes através de um processo contínuo de apropriação da linguagem. Essa informação pode auxiliar na avaliação do aluno que deve ser feita diariamente na escola, servindo como mais um suporte de avaliação das aprendizagens, agregando informações às observações realizadas durante as atividades escolares.

A análise das aprendizagens que ainda não foram construídas pode trazer contribuições para a orientação da prática pedagógica. Ela pode favorecer o

planejamento, já que pela importância e necessidade de sua flexibilidade podem ocorrer mudanças durante o processo. As aprendizagens descritas na escala que ainda não foram construídas servem de suporte na organização dos objetivos a serem traçados e que ainda devem ser alcançados.

É fundamental considerar que para construir algumas competências os alunos muitas vezes precisam já ter se apropriado de outras, e essa relação entre as diferentes fases de construção das habilidades é importante para o planejamento.

Na construção inicial do planejamento também é possível utilizar as informações das escalas de proficiência como material de apoio, pois as competências e habilidades descritas retratam importantes aprendizagens que devem ser construídas naquele ano de escolarização ao qual ela se refere, o que pode agregar qualidade na busca de um melhor nível de letramento dos alunos.

7 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSA PESQUISA

A avaliação educacional em larga escala no Brasil é uma política pública educacional em constante evolução, e tem apresentado um crescimento significativo tanto nas unidades escolares avaliadas quanto nos investimentos para melhorar os sistemas e conseqüentemente buscar maior credibilidade entre os envolvidos com a educação, assim ela vem ocupando lugar de destaque em muitas esferas educacionais.

Ao analisar a história da política educacional nacional é possível identificar um alto investimento em sistemas de avaliação educacional em larga escala, que são marcados, inicialmente, pela necessidade de investigar diferenças educacionais que são compreendidas como resultado da democratização do acesso ao ensino fundamental.

Esse investimento em políticas de avaliação educacional em larga escala continua acontecendo e a justificativa da necessidade de conhecer e amenizar as diferenças educacionais ainda pode ser utilizada, visto que essa ainda é a realidade da educação brasileira. Nesse constante crescimento, muitos sistemas nacionais e estaduais surgiram, como Saeb e o Simave, e continuam sendo defendidos pelas esferas públicas educacionais. Os sistemas de avaliação apresentam importantes objetivos, como a realização de diagnósticos, identificação de problemas e orientação de políticas e ações na busca da universalização de um ensino de qualidade. O cumprimento dos objetivos apontados pelos sistemas é fundamental para que essa política se mantenha em constante avanço, mas os reais interesses desses sistemas de avaliação normalmente são questionados e discutidos pelos profissionais que atuam diretamente nas escolas.

Ao compreender melhor como funcionam os sistemas de avaliação educacional em larga escala, o professor e outros profissionais da educação podem melhor utilizar os seus resultados, e assim ampliar o alcance dessa política, favorecendo a busca do crescimento da qualidade educacional. Para isso é importante que ao analisar os resultados os gestores e professores compreendam os conceitos utilizados, como habilidades e competências, itens e testes cognitivos, análise de contexto, matriz de referência e escala de proficiência. Além disso, críticas bem fundamentadas dos profissionais da educação que participam de

avaliações educacionais em larga escala, baseadas em um maior conhecimento das mesmas, podem forçar os responsáveis pelas políticas de avaliação no cumprimento da utilização dos resultados em favor da busca da qualidade.

Nessa análise e utilização dos resultados em favor da melhoria da educação, as escalas de proficiência são fundamentais, pois elas apresentam o resultado qualitativo da aprendizagem. A escala, quando bem analisada e utilizada, serve como uma das fontes para construção de um diagnóstico pedagógico, pois as informações da escala podem ser agregadas às observações diárias que o professor faz na escola. Na avaliação educacional em larga escala é ela que se aproxima muito dos interesses pedagógicos do professor e pode trazer importantes contribuições para a construção de um diagnóstico escolar, agregando informações ao trabalho realizado cotidianamente pelo professor e às avaliações que ele faz na escola.

Diferentes métodos de construção de escala de proficiência apontam diferentes possibilidades de interpretação e utilização da escala. Alguns métodos abordam a aprendizagem como construída ou não, outros já focalizam o processo de construção.

Nesta pesquisa ocorreu a discussão de alguns diferentes métodos de construção e interpretação de escalas de proficiência, que teve como objetivo não só fazer um estudo mais detalhado das mesmas, mas também buscar possibilidades de melhoria de apresentação dos resultados. Porém, a compreensão pedagógica da escala realizada por professores a partir dos materiais de divulgação de resultados deve independe da metodologia utilizada para sua construção, pois os métodos mudam e evoluem sempre, mas o professor deve ter a compreensão do todo, entendendo os objetivos e as possibilidades de utilização da escala de proficiência.

Para construir e interpretar as escalas dessa pesquisa foi feita uma análise documental e pedagógica dos 169 itens utilizados na avaliação do Simave/Proeb-2006 de Língua Portuguesa. Essa análise individual dos itens compreendeu a identificação das características dos mesmos, como a habilidade que cada um deles avalia, o gênero textual, a estrutura do texto, e outras informações neles contidas, como imagens. Esse momento da pesquisa foi fundamental para compreender a preocupação da avaliação de Língua Portuguesa com foco em leitura em apresentar uma grande diversidade de gêneros textuais, e consequentemente a presença da perspectiva do letramento nesse sistema de

avaliação.

Ao analisar a metodologia de construção de escala de proficiência utilizada pelo Saeb a partir de 1999 foi possível observar as limitações que ocorrem quando a metodologia adota critérios de ancoragem de itens, pois com seus critérios de ancoragem cada item pode representar apenas um nível da escala e essa limitação determina apenas se a habilidade foi alcançada ou não pelo leitor. Já a metodologia utilizada pelo Projeto Geres, ao analisar o processo de construção da aprendizagem através de diferentes fases de aquisição da habilidade, apresenta um importante ganho, pois pode-se utilizar a escala que compreende diferentes grupos de alunos na análise das mesmas competências, enriquecendo a construção de diagnósticos.

Além dessas metodologias que são utilizadas para construção de escala de proficiência também foi construída uma escala de proficiência apoiada em uma análise de cluster, que utiliza, na construção dos níveis, itens que apresentam características semelhantes. Essa construção e análise foi possível a partir dos estudos realizados pelo Departamento de Pesquisa do CAEd, que contribui significativamente para a melhoria dos métodos de avaliação educacional em larga escala.

As diferenças de metodologias de construção de escala de proficiência e também das interpretações das escalas construídas nessa pesquisa foram comparadas, e essa comparação também ocorreu com a participação de um grupo de professoras. É possível identificar, com essa breve pesquisa, que há um interesse na utilização da escala de proficiência no cotidiano escolar, mas ainda existem resistências por parte dos professores, que devem ser consideradas e, acredito, possam ser compreendidas e estudadas em outros momentos, através de outras pesquisas. Insisto na participação dos profissionais que trabalham nas escolas, em especial dos professores, pois a qualidade da educação também depende deles e se esse é um dos compromissos da avaliação educacional em larga escala não é possível ignorá-los, ao contrário, é importante investir neles, com políticas de formação na área e na busca de outras formas de participação nos sistemas de avaliação.

Esse investimento é importante para que as escolas e os profissionais que nelas atuam não entendam a avaliação educacional em larga escala como uma avaliação externa que tem apenas o objetivo de avaliar e criticar o trabalho que é

desenvolvido nas escolas. A escola deve pensar na avaliação educacional em larga escala como mais uma ferramenta de análise da aprendizagem escolar, como uma outra forma do próprio professor avaliar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido em sua unidade escolar e, conseqüentemente, utilizar esses dados junto com as informações e observações que ele mesmo faz em sala de aula. Considerando assim, a escala de proficiência pode agregar informações ao conhecimento que o professor tem do trabalho que ele vem desenvolvendo na escola em que atua e dos resultados alcançados pelos alunos em relação à aprendizagem escolar.

É importante que o professor compreenda e se interesse pela leitura dos resultados das avaliações e das escalas de proficiência. Para isso é necessário que as avaliações em larga escala sejam relevantes para o professor, que ele compreenda seus objetivos e que estes estejam realmente comprometidos com a melhoria da qualidade da educação. A divulgação dos resultados precisa sempre ser de fácil compreensão pela comunidade escolar, para que haja um maior interesse em conhecê-los em profundidade, favorecendo o debate que pode ocorrer na comunidade escolar e não apenas no meio acadêmico.

A mudança em relação ao “olhar” do professor sobre a avaliação educacional em larga escala depende também de políticas que favoreçam mudanças de concepções dos próprios sistemas de avaliação. Pois a utilização dos resultados das avaliações em larga escala apenas como “ranqueamento” de escolas e a culpa dada exclusivamente ao professor pelo fracasso escolar continua afastando o professor da avaliação, questionando e desconfiando dos seus propósitos. Durante o processo de construção dessa pesquisa isso foi constatado quando a notícia sobre os resultados do Ideb¹⁴ foi divulgada em Juiz de Fora (Jornal Tribuna de Minas de 07/09/08), ressaltando escolas com melhores e piores índices, apontando a culpa pelo fracasso escolar ao professor e sem trazer informações do contexto de cada uma das escolas, que normalmente é analisado nas avaliações mas não foi divulgado na notícia. Com esse tipo de divulgação dos resultados de uma importante política educacional, o professor tende a demonstrar total desinteresse em utilizar os dados das avaliações, pois o que ficou destacado na notícia foi o interesse em apontar possíveis culpados pelo fracasso escolar, e não o

¹⁴ O Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica elaborado pelo Inep/MEC com objetivo de medir a qualidade da educação no Brasil.

de trazer contribuições para a busca de soluções para os problemas educacionais.

Essa forma de utilização e divulgação dos resultados das pesquisas educacionais pela mídia pode criar resistências dos professores aos sistemas de avaliação educacional em larga escala, pois ele pode se identificar como objeto da avaliação e não como sujeito, e a utilização dos resultados fica limitada à análise dos dados que é feita pelo meio acadêmico, deixando de ser amplamente analisada e utilizada pela escola, como é de interesse dos próprios sistemas de avaliação.

O objetivo dessa crítica não é de isentar o professor das suas contribuições sobre o sucesso ou fracasso escolar, mas ressaltar que existem muitos fatores intraescolares e extraescolares que contribuem para que os resultados das avaliações sejam satisfatórios, mas essas informações nem sempre são divulgadas, mesmo quando são investigadas.

Mesmo ressaltando a necessidade de investimento em políticas de formação inicial e continuada para os professores na área da avaliação educacional e na importância da aquisição desse conhecimento, acredito que a maior dificuldade na utilização dos dados das escalas de proficiência não está na leitura e na interpretação dos dados, mas na aceitação em utilizar informações das políticas de avaliação educacional em larga escala. Isso ocorre porque o professor questiona o que é feito com os resultados das avaliações, com a divulgação dos mesmos, como a apresentação de índices de avaliações sem ressaltar as reais condições da escola e da comunidade escolar.

Mesmo considerando a hipótese da dificuldade em relação às mudanças das concepções sobre os sistemas de avaliação, em relação ao professor é importante o investimento em políticas de formação sobre avaliação educacional em larga escala. Esse processo de formação deve ser constante, pois o crescimento das políticas de avaliação educacional em larga escala é grande e traz discussões sobre a qualidade da educação. Além disso, como já foi ressaltado, a análise das escalas de proficiência podem contribuir para a construção de um diagnóstico escolar que pode auxiliar o professor a compreender a construção da aprendizagem de seus alunos, e é nesse objetivo da avaliação que deve ocorrer um maior investimento na formação inicial e continuada do professor, através da análise, compreensão e utilização da escala de proficiência.

Políticas de formação em avaliação educacional em larga escala são importantes, mas também é necessário compreender as concepções teóricas que

dão base à avaliação, como no caso da Língua Portuguesa, em que os conceitos de alfabetização e letramento estão incorporados. Com isso a formação continuada do professor deve ser ampla e atender às teorias educacionais presentes nas discussões das políticas públicas educacionais.

Conhecimentos sobre alfabetização e letramento¹⁵ podem contribuir para uma melhor compreensão da avaliação educacional em larga escala em Língua Portuguesa e utilização da sua escala de proficiência, pois o que trata a escala na análise da informação da aprendizagem da leitura não é apenas a aquisição do código escrito da língua, mas uma apropriação de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

A importância da apropriação da escala de proficiência e da avaliação educacional em larga escala pelo professor é ressaltada em toda a pesquisa, porém acredito ser necessário um investimento em melhorias da divulgação e apresentação dos resultados. Além disso, também é necessário que as secretarias de educação apresentem para as escolas possibilidades de utilização dos resultados das avaliações em favor da prática pedagógica, não apenas se preocupando com melhores e piores resultados, mas com o aproveitamento que pode ser feito com a divulgação dos mesmos.

Este trabalho teve, entre seus objetivos, o de trazer contribuições para a utilização dos dados das avaliações em larga escala pela escola e pelo professor, além de ressaltar a importância de que os procedimentos de divulgação dos resultados das avaliações educacionais em larga escala sejam constantemente aprimorados e voltados não apenas para apresentar os problemas, mas também apontar possibilidades de melhoria da qualidade da educação, já que a qualidade é o foco de análise das avaliações.

¹⁵ Soares (2004) apresenta importantes discussões sobre alfabetização e letramento, e ressalta que são processos interdependentes em que alfabetização pode ser compreendida como a aquisição dos códigos do sistema de escrita e o letramento como a prática social que envolve a língua escrita.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 23, n. 80, set. 2002.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, ano XXII, n. 75, ago. 2001a.

_____ et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 114, nov. 2001b.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 23, n. 81, dez. 2002.

BRASIL.MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Medidas e Políticas de Avaliação da Educação Básica**. Proposta apresentada à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde, DIAS, Maria da Graça B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construções de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

FRANCO, Creso. O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, n. 17, maio/ago. 2001.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e a educação. In: _____. **Vygotsky & Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. 6 ed. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Página institucional do Inep**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>, acesso em: 12 jul. 2007.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. Coleção Texto e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe, et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Nilson José . Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe, et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. Competência: o conceito e a aplicação do conceito na educação escolar. In: _____. **Educação escolar brasileira – o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim pedagógico de avaliação da educação: Simave Proeb – 2007** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. (jan./ dez. 2007) – Juiz de Fora, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Página institucional do MEC**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, acesso em: 06 jan. 2009.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **Avaliação educacional em larga escala: uma análise da escala de proficiência em Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

_____. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações – parte 1**. Trabalho apresentado como requisito parcial para tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, n. 28, jan./abr. 2005.

PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – ed. rev. e ampl. incluindo Saeb/Prova Brasil e matriz de referência/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Santos. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (Saeb). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 23, n. 80, set. 2002.

SAEB 2001. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Relatório Saeb 2001 – Língua Portuguesa**. Brasília, Inep – Ministério da Educação, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. Juiz de Fora: UFJF. Disponível em: <<http://www.simave.ufjf.br/2006>>, acesso em: 08 nov. 2007.

SOARES, Magda. **Ler, verbo transitivo**. Ong Leia Brasil – Organização não governamental de promoção da leitura. Disponível em: www.leiabrasil.org.br, acesso em: 14 fev. 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, n. 25, jan./abr. 2004.

SOARES, Tufi Machado. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do Simave/Proeb – 2002. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, n. 29, maio/ago. 2005a.

_____. Utilização da Teoria da Resposta ao Item na produção de indicadores sócioeconômicos. **Pesquisa Operacional**. Rio de Janeiro, Sobrapo, v. 25, n. 1, jan./abr. 2005b.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 119, jul. 2003.

THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe, et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo, 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Anexos

Anexo I – Matriz de Referência do Simave/Proeb de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SIMAVE	
LÍNGUA PORTUGUESA — 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TEMAS E SEUS DESCRITORES	
I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D0	Compreender frases ou partes que compõem um texto.
D1	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.
III – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D12	Estabelecer a relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
IV – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
V – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D13	Identificar marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Anexo II – Tabela de Estatísticas dos itens do Simave/Proeb-2006 de Língua Portuguesa do 5º ano e ancoragem de itens pelo critério do Saeb-1999

ANCORAGEM DOS ITENS DO SIMAVE/PROEB-2006 DE LÍNGUA PORTUGUESA PELO CRITÉRIO DO SAEB-1999											
ITEM	DESC	NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA									
		ATÉ 125	125 A 150	150 A 175	175 A 200	200 A 225	225 A 250	250 A 275	275 A 300	300 A 325	325 A 350
P06024SI	D0	,24	,26	,34	,48	,65	,77	,86	,92	1,00	1,00
P04125SI	D1	,18	,33	,50	,68	,82	,92	,97	,99	1,00	1,00
P04092SI	D1	,19	,28	,41	,60	,76	,87	,94	,98	1,00	1,00
P06096SI	D1	,19	,29	,38	,52	,68	,80	,88	,94	,98	1,00
P29789	D1	,21	,48	,67	,80	,90	,96	,98	1,00	1,00	1,00
P06033SI	D1	,23	,39	,53	,72	,86	,93	,97	,99	1,00	1,00
P04271SI	D1	,24	,14	,15	,25	,43	,67	,87	,97	1,00	1,00
P04298SI	D1	,25	,47	,64	,77	,83	,88	,92	,96	,98	1,00
P04318SI	D1	,26	,32	,45	,63	,77	,87	,93	,97	1,00	1,00
P06099SI	D1	,27	,40	,53	,61	,70	,76	,82	,84	,91	1,00
P06118SI	D1	,29	,36	,37	,36	,35	,37	,44	,50	,57	,59
P06108SI	D1	,30	,39	,48	,57	,65	,73	,80	,86	,89	1,00
P04303SI	D1	,30	,46	,63	,78	,87	,93	,96	,98	1,00	1,00
P04183SI	D1	,35	,70	,85	,93	,97	,99	,99	1,00	1,00	1,00
P20741	D1	,40	,79	,93	,97	,99	,99	1,00	1,00	1,00	1,00
P04264SI	D2	,30	,53	,71	,84	,90	,94	,96	,98	,98	1,00
P04269SI	D2	,19	,43	,68	,86	,94	,97	,99	1,00	1,00	1,00
P20848	D2	,20	,27	,43	,67	,85	,93	,98	,99	1,00	1,00
P04122MG	D2	,21	,35	,59	,81	,93	,98	,99	1,00	1,00	1,00
P04277SI	D2	,24	,31	,42	,61	,78	,90	,96	,99	1,00	1,00
P06097SI	D2	,25	,27	,33	,44	,63	,82	,94	,98	1,00	1,00
P04141SI	D2	,25	,45	,68	,83	,91	,95	,98	1,00	1,00	1,00
P04267SI	D2	,25	,55	,73	,86	,93	,96	,98	,99	,99	1,00
P04232SI	D2	,25	,60	,83	,93	,97	,99	,99	1,00	1,00	1,00
P06095SI	D2	,26	,27	,33	,47	,72	,89	,97	1,00	1,00	1,00
P04304SI	D2	,27	,52	,69	,80	,89	,94	,97	,99	1,00	1,00
P04275SI	D2	,29	,35	,48	,66	,79	,88	,94	,98	,99	1,00
P04263SI	D2	,29	,42	,49	,59	,71	,81	,89	,94	,98	1,00
P04266SI	D2	,29	,48	,58	,65	,70	,77	,85	,90	,94	1,00
P11895	D2	,30	,25	,24	,34	,56	,80	,92	,97	1,00	1,00
P04121MG	D2	,30	,49	,70	,85	,93	,97	,99	1,00	1,00	1,00
P06105SI	D2	,31	,60	,76	,86	,92	,96	,97	,98	1,00	1,00
P04234SI	D2	,40	,76	,89	,94	,97	,98	,99	1,00	1,00	1,00
P06143SI	D3	,17	,27	,45	,61	,73	,83	,90	,97	1,00	1,00
P24553	D3	,21	,27	,40	,62	,80	,91	,96	,99	,99	1,00
P29792	D3	,25	,29	,39	,53	,69	,82	,92	,96	1,00	1,00
P04262SI	D3	,27	,31	,34	,39	,47	,58	,71	,83	,95	1,00
P04389SI	D3	,28	,42	,50	,60	,72	,83	,91	,97	,98	1,00
P04391SI	D3	,29	,36	,39	,49	,63	,76	,88	,96	,99	1,00
P04379SI	D3	,30	,33	,38	,47	,62	,79	,91	,98	1,00	1,00
P04305SI	D3	,30	,47	,60	,72	,83	,90	,95	,98	,99	1,00
P04350SI	D3	,37	,66	,81	,87	,89	,89	,91	,93	,97	1,00
P04231SI	D3	,45	,70	,83	,92	,96	,98	,99	,99	1,00	1,00
P29790	D4	,17	,33	,59	,80	,91	,96	,98	1,00	1,00	1,00
P30061	D4	,25	,38	,52	,72	,88	,95	,98	,99	1,00	1,00
P20748	D4	,25	,61	,77	,86	,90	,92	,94	,97	,98	1,00
P04296SI	D5	,15	,17	,23	,37	,55	,72	,85	,94	1,00	1,00
P04341SI	D5	,16	,11	,12	,22	,48	,75	,93	,99	1,00	1,00

P04351SI	D5	,18	,38	,59	,75	,86	,92	,95	,99	1,00	1,00
P24521	D5	,19	,20	,25	,32	,43	,58	,73	,85	,99	1,00
P06135SI	D5	,19	,25	,38	,59	,74	,85	,91	,97	,99	1,00
P06145SI	D5	,19	,27	,38	,51	,64	,74	,79	,83	,90	1,00
P06034SI	D5	,20	,24	,32	,48	,70	,85	,92	,98	1,00	1,00
P23829	D5	,20	,28	,41	,60	,75	,86	,93	,97	,99	1,00
P06111SI	D5	,22	,33	,47	,60	,69	,75	,80	,84	,87	1,00
P04143SI	D5	,22	,45	,65	,82	,93	,97	,99	1,00	1,00	1,00
P06083SI	D5	,26	,38	,49	,61	,71	,81	,89	,94	,98	1,00
P26400	D5	,28	,43	,57	,70	,80	,87	,91	,93	,98	1,00
P04261SI	D5	,31	,37	,44	,56	,69	,78	,87	,95	,97	1,00
P04279SI	D5	,41	,43	,48	,63	,80	,92	,97	,99	1,00	1,00
P24748	D6	,22	,39	,53	,63	,72	,79	,86	,90	,96	1,00
P3427	D6	,29	,49	,64	,76	,84	,88	,92	,93	,96	1,00
P04139SI	D6	,38	,52	,77	,93	,98	,99	1,00	1,00	1,00	1,00
P29786	D7	,17	,16	,21	,35	,58	,79	,92	,98	1,00	1,00
P04138SI	D7	,17	,37	,63	,80	,89	,94	,98	,99	1,00	1,00
P04126SI	D7	,18	,25	,39	,63	,83	,93	,97	,99	1,00	1,00
P04265SI	D7	,19	,20	,21	,27	,37	,50	,63	,77	,90	1,00
P06088SI	D7	,19	,22	,31	,50	,69	,82	,90	,95	,99	1,00
P29771	D7	,19	,32	,47	,62	,74	,85	,92	,96	,99	1,00
P04306SI	D7	,20	,48	,77	,92	,97	,99	1,00	1,00	1,00	1,00
P06002SI	D7	,21	,32	,50	,70	,84	,91	,96	,98	1,00	1,00
P04378SI	D7	,23	,38	,61	,79	,90	,95	,98	,99	1,00	1,00
P04268SI	D7	,25	,31	,42	,54	,67	,79	,88	,93	,98	1,00
P04276SI	D7	,26	,27	,31	,37	,46	,59	,70	,84	,94	1,00
P20745	D7	,26	,52	,73	,88	,95	,98	,99	,99	1,00	1,00
P06016SI	D7	,26	,53	,77	,89	,95	,97	,99	1,00	1,00	1,00
P04140SI	D7	,32	,56	,81	,94	,98	,99	1,00	1,00	1,00	1,00
P06136SI	D7	,33	,69	,88	,95	,97	,98	,99	,99	1,00	1,00
P04017SI	D7	,35	,36	,43	,56	,70	,81	,88	,94	,99	1,00
P20819	D8	,14	,29	,47	,70	,86	,94	,98	,99	1,00	1,00
P04283SI	D8	,15	,29	,48	,68	,82	,90	,94	,97	,99	1,00
P29791	D8	,17	,17	,21	,32	,48	,65	,78	,90	,97	1,00
P06100SI	D8	,18	,25	,33	,39	,47	,52	,61	,65	,75	1,00
P24701	D8	,19	,32	,49	,71	,88	,95	,99	,99	1,00	1,00
P04233SI	D8	,20	,28	,34	,42	,52	,65	,79	,89	,95	1,00
P26407	D8	,21	,27	,36	,47	,60	,72	,80	,88	,95	1,00
P04292SI	D8	,21	,31	,42	,54	,62	,68	,75	,78	,82	1,00
P04270SI	D8	,21	,36	,54	,74	,86	,94	,98	,99	1,00	1,00
P06110SI	D8	,23	,29	,31	,38	,51	,67	,79	,88	,97	1,00
P04284SI	D8	,23	,46	,61	,74	,82	,87	,92	,93	,98	1,00
P04506SI	D8	,24	,48	,65	,80	,89	,94	,97	,97	1,00	1,00
P04505SI	D8	,24	,49	,60	,70	,78	,86	,91	,94	,98	1,00
P06149SI	D8	,27	,33	,46	,63	,77	,86	,92	,96	,99	1,00
P04149SI	D8	,27	,36	,49	,64	,74	,83	,90	,94	,99	1,00
P04311SI	D8	,27	,39	,47	,60	,74	,86	,94	,99	1,00	1,00
P04148SI	D8	,27	,42	,56	,66	,75	,81	,88	,92	,96	1,00
P04154SI	D8	,29	,62	,80	,90	,95	,98	,99	1,00	1,00	1,00
P06098SI	D8	,30	,43	,52	,68	,84	,93	,97	,99	1,00	1,00
P04217SI	D8	,30	,67	,83	,89	,93	,96	,98	1,00	1,00	1,00
P04511SI	D8	,31	,68	,81	,88	,93	,95	,98	,99	1,00	1,00
P06092SI	D8	,34	,65	,80	,88	,93	,95	,97	,98	,99	1,00
P04153SI	D8	,40	,74	,89	,96	,98	,99	,99	1,00	1,00	1,00
P04291SI	D8	,42	,47	,54	,63	,73	,81	,87	,91	,94	1,00
P04219SI	D8	,43	,84	,94	,97	,98	,99	,99	1,00	1,00	1,00
P20881	D9	,21	,17	,17	,26	,43	,67	,85	,96	,98	1,00
P29780	D9	,25	,24	,21	,19	,28	,54	,86	,98	1,00	1,00
P26112	D10	,20	,38	,52	,63	,75	,84	,90	,95	,98	1,00
P29963	D10	,21	,22	,26	,32	,40	,53	,64	,84	,95	1,00

P06106SI	D3	,21	,29	,35	,44	,54	,66	,76	,88	,92	1,00
P04319SI	D10	,27	,30	,35	,54	,75	,90	,95	,99	1,00	1,00
P26476	D10	,37	,68	,79	,86	,91	,95	,97	,99	,99	1,00
P04093SI	D12	,16	,28	,49	,72	,88	,95	,98	1,00	1,00	1,00
P06084SI	D11	,17	,22	,27	,37	,54	,72	,86	,95	,99	1,00
P04320SI	D11	,18	,22	,27	,33	,43	,52	,62	,72	,78	1,00
P06146SI	D11	,21	,34	,44	,56	,70	,81	,87	,91	,97	1,00
P04299SI	D11	,25	,34	,42	,55	,67	,80	,90	,95	,99	1,00
P29976	D11	,25	,44	,59	,71	,80	,85	,89	,92	,95	1,00
P29958	D11	,27	,19	,18	,22	,29	,40	,58	,83	1,00	1,00
P06023SI	D11	,27	,37	,47	,61	,75	,85	,91	,95	,98	1,00
P04142SI	D11	,28	,49	,66	,81	,90	,95	,98	,99	1,00	1,00
P29967	D11	,29	,32	,36	,45	,55	,69	,80	,90	,94	1,00
P25997	D11	,30	,25	,24	,29	,38	,51	,69	,91	1,00	1,00
P04014SI	D11	,31	,35	,42	,55	,74	,88	,95	,98	1,00	1,00
P04280SI	D12	,22	,23	,32	,44	,56	,68	,77	,85	,94	1,00
P06141SI	D12	,22	,61	,85	,94	,98	,99	,99	1,00	1,00	1,00
P04380SI	D12	,24	,22	,21	,29	,54	,83	,96	1,00	1,00	1,00
P30047	D12	,24	,23	,26	,34	,51	,72	,87	,96	1,00	1,00
P04300SI	D12	,27	,33	,42	,58	,78	,90	,96	,99	1,00	1,00
P29945	D12	,29	,27	,29	,31	,36	,48	,65	,81	1,00	1,00
P06133SI	D12	,30	,21	,25	,40	,63	,79	,90	,95	,99	1,00
P06089SI	D13	,18	,19	,24	,36	,53	,66	,77	,86	,92	1,00
P23573	D13	,20	,22	,28	,45	,62	,78	,89	,93	,97	1,00
P04218SI	D13	,22	,30	,49	,65	,78	,86	,92	,96	1,00	1,00
P04339SI	D13	,24	,17	,20	,28	,42	,56	,71	,86	,99	1,00
P04317SI	D13	,24	,24	,32	,42	,52	,61	,71	,80	,90	1,00
P29736	D13	,29	,33	,42	,60	,76	,88	,95	,99	1,00	1,00
P06109SI	D13	,31	,50	,61	,75	,83	,89	,93	,95	,99	1,00
P06139SI	D13	,31	,53	,56	,47	,43	,48	,55	,64	,70	,70
P04512SI	D13	,37	,65	,75	,80	,85	,89	,91	,95	,97	1,00
P04274SI	D13	,38	,63	,86	,95	,98	,99	,99	1,00	1,00	1,00
P26032	D14	,21	,20	,24	,30	,41	,51	,60	,74	,89	1,00
P26422	D14	,25	,24	,33	,51	,74	,91	,97	,98	1,00	1,00
P29735	D14	,27	,47	,60	,69	,75	,81	,87	,87	,95	1,00
P04129SI	D15	,18	,26	,38	,60	,80	,92	,98	,99	1,00	1,00
P06115SI	D15	,20	,12	,10	,16	,34	,66	,91	,98	1,00	1,00
P29750	D15	,22	,31	,44	,62	,80	,91	,96	,99	1,00	1,00
P04094SI	D15	,23	,26	,30	,41	,60	,81	,94	,98	1,00	1,00
P04340SI	D15	,24	,33	,44	,53	,70	,87	,96	,99	1,00	1,00
P06116SI	D15	,24	,42	,46	,53	,70	,87	,96	,99	1,00	1,00
P06142SI	D15	,25	,34	,44	,60	,81	,93	,97	,99	1,00	1,00
P04016SI	D15	,28	,23	,24	,31	,43	,57	,70	,85	1,00	1,00
P29739	D15	,31	,56	,78	,90	,95	,97	,99	1,00	1,00	1,00
P06134SI	D15	,33	,43	,53	,67	,81	,92	,97	1,00	1,00	1,00
P04312SI	D19	,17	,18	,19	,26	,38	,54	,70	,84	,98	1,00
P06144SI	D19	,20	,27	,39	,53	,69	,82	,88	,95	,97	1,00
P06117SI	D19	,21	,45	,71	,86	,92	,96	,98	,99	1,00	1,00
P04297SI	D19	,25	,30	,43	,60	,74	,85	,91	,96	,99	1,00
P06114SI	D19	,25	,55	,73	,83	,90	,94	,97	,99	1,00	1,00
P06140SI	D19	,27	,33	,36	,40	,47	,58	,70	,84	,93	1,00
P04321SI	D19	,33	,48	,63	,78	,88	,95	,97	,99	1,00	1,00
P06079SI	D19	,37	,69	,84	,93	,96	,98	,99	,99	1,00	1,00
P06112SI	D19	,41	,57	,75	,85	,91	,94	,96	,99	,99	1,00
P06080SI	D21	,22	,22	,29	,44	,62	,79	,90	,96	1,00	1,00
P04390SI	D21	,23	,26	,39	,61	,81	,93	,97	,99	1,00	1,00
P04301SI	D21	,23	,30	,35	,45	,54	,62	,68	,74	,80	1,00
P06090SI	D21	,25	,44	,65	,83	,93	,97	,98	,99	1,00	1,00
P04310SI	D21	,32	,65	,80	,88	,94	,96	,98	,99	1,00	1,00
P04293SI	D23	,20	,27	,39	,53	,67	,79	,88	,94	,98	1,00

P04295SI	D23	,28	,26	,26	,31	,47	,70	,89	,97	1,00	1,00
----------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	------

Anexo III – Escala de Proficiência construída com a interpretação dos itens do Simave/Proeb-2006 de Língua Portuguesa do 5º ano pelos critérios de ancoragem do Saeb

Nível	Nº	Desc.	Descrição dos Níveis da Escala
125 A 150	P06092SI	D0	Compreende parte que compõe um texto com apoio de imagem
	P04183SI	D1	Identifica o tema em quadrinhos com linguagem apenas não verbal
	P20741	D1	Identifica o tema ou o sentido global de um texto (Saeb)
	P04234SI	D2	Localiza informação explícita em propaganda
	P04350SI	D3	Inferir informação implícita em quadrinhos
	P04231SI	D3	Inferir informação implícita em propaganda com apoio de imagem
	P06136SI	D7	Identifica a função de ensinar em receita culinária
	P04217SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos
	P04511SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos
	P04153SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com símbolos específicos
	P04219SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal quando a cena é apenas não verbal
	P026476	D10	Distingue um fato da opinião relativa a esse fato (Saeb)
	P04512SI	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam um falar diferente daquele legitimado pela norma culta da língua
	P06079SI	D19	Identifica o espaço em texto narrativo
P04310SI	D21	Reconhece o efeito de sentido causado pelo uso de letras maiúsculas em quadrinhos	
150 A 175	P029789	D1	Identifica o tema ou o sentido global de um texto (Saeb)
	P04264SI	D2	Localiza informação explícita em fábula
	P04269SI	D2	Localiza informação explícita em texto informativo
	P04141SI	D2	Localiza informação explícita em receita culinária
	P04142SI	D2	Localiza informação explícita em receita culinária
	P04267SI	D2	Localiza informação explícita em texto curto de divulgação científica
	P04232SI	D2	Localiza informação explícita em propaganda
	P04304SI	D2	Localiza informação explícita em texto educativo
	P04121MG	D2	Localiza informação explícita em propaganda
	P06105SI	D2	Localiza informação explícita em texto narrativo
	P020748	D4	Inferir uma informação implícita em um texto (Saeb)
	P04143SI	D5	Inferir o sentido de palavra usual em receita culinária
	P04139SI	D6	Identifica o gênero de um texto de receita culinária
	P04306SI	D7	Identifica a função de orientar em texto educativo com apoio de imagem
P020745	D7	Identifica a função de textos de diferentes gêneros (Saeb)	
P06016SI	D7	Identifica a função de informar em notícia com apoio de imagem	
P04140SI	D7	Identifica a função de ensinar em receita culinária	
P04506SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos	

	P04154SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos
	P06141SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência em texto de campanha educativa com apoio de imagem
	P04274SI	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam o locutor de um texto com linguagem própria do universo infantil
	P029739	D15	Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade (Saeb)
	P06117SI	D19	Identifica o desfecho em poema narrativo
	P06114SI	D19	Identifica o conflito gerador na primeira estrofe de poema narrativo
	P06112SI	D19	Identifica o espaço em quadrinhos
	P06090SI	D21	Reconhece o efeito de sentido causado pelo ponto de exclamação quando denota admiração em carta
175 A 200	P04125SI	D1	Identifica o tema em texto informativo
	P06033SI	D1	Identifica o tema em texto curto de divulgação científica
	P04298SI	D1	Identifica o tema em poema narrativo com apoio de imagem
	P04303SI	D1	Identifica o tema em texto educativo com apoio de imagem
	P020848	D2	Localiza informações explícitas em um texto (Saeb)
	P04122MG	D2	Localiza informação explícita em propaganda
	P04275SI	D2	Localiza informação explícita em carta
	P04266SI	D2	Localiza informação explícita em texto curto de divulgação científica
	P04321SI	D2	Localiza informação explícita sob a forma de paráfrase em fábula
	P04305SI	D3	Inferir informação implícita em texto educativo com apoio de imagem
	P29790	D4	Inferir uma informação implícita em um texto (Saeb)
	P30061	D4	Inferir uma informação implícita em um texto (Saeb)
	P04351SI	D5	Inferir o sentido de expressão em quadrinhos
	P04505SI	D8	Inferir o sentido de expressão em quadrinhos
	P26400	D5	Inferir o sentido de palavra ou expressão (Saeb)
	P3427	D6	Identifica o gênero de um texto (Saeb)
	P04138SI	D7	Identifica a função de anunciar em propaganda
	P06002SI	D7	Identifica a função de apresentar em resenha simples com apoio de imagem
	P04378SI	D7	Identifica a função de alertar em texto curto de divulgação científica
	P20819	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal (Saeb)
	P04283SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos
	P24701	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal (Saeb)
	P04270SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com tema da educação ambiental
	P04284SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos
	P04148SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal quadrinhos
	P06098SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com tema da educação ambiental
P29976	D11	Reconhece relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (Saeb)	

	P04093SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em texto curto de divulgação científica
	P04218SI	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam um falar diferente daquele legitimado pela norma culta da língua
	P06109SI	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam o destinatário de um texto instrucional
	P29735	D14	Identifica o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (Saeb)
	P06134SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto narrativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto
200 A 225	P04291SI	D0	Compreende parte que compõe um poema com apoio de imagem
	P06024SI	D0	Compreende expressões que compõem um texto em quadrinhos
	P04092SI	D1	Identifica o tema em texto curto de divulgação científica
	P06096SI	D1	Identifica o tema em texto narrativo
	P06099SI	D1	Identifica o tema em texto narrativo curto com apoio de imagem
	P06108SI	D1	Identifica o tema em texto instrucional
	P04277SI	D2	Localiza informação explícita em texto informativo
	P06095SI	D2	Localiza informação explícita em texto narrativo com estrutura de monólogo
	P04389SI	D2	Localiza informação explícita sob a forma de paráfrase em narrativa
	P04318SI	D3	Inferir informação implícita em entrevista
	P06143SI	D3	Inferir informação implícita em texto narrativo
	P24553	D3	Inferir informações implícitas em um texto (Saeb)
	P29792	D3	Inferir informações implícitas em um texto (Saeb)
	P06135SI	D5	Inferir o sentido de palavra pouco usual em texto narrativo
	P06034SI	D5	Inferir o sentido de palavra pouco usual em texto curto de divulgação científica
	P23829	D5	Inferir o sentido de palavra ou expressão (Saeb)
	P06111SI	D5	Inferir o sentido de palavra usual em quadrinhos
	P06083SI	D5	Inferir o sentido de palavra pouco usual em texto curto de divulgação científica
	P04261SI	D5	Inferir o sentido de palavra pouco usual em fábula
	P04279SI	D5	Inferir o sentido de expressão pouco usual em texto narrativo
	P24748	D6	Identifica o gênero de um texto (Saeb)
	P04126SI	D7	Identifica a função de explicar em texto informativo
	P06088SI	D7	Identifica a função de comunicar em carta
	P29771	D7	Identifica a função de textos de diferentes gêneros (Saeb)
	P04268SI	D7	Identifica a função de informar em texto informativo
	P04017SI	D7	Identifica a função de informar em texto curto de divulgação científica
	P06149SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos
	P04149SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos
P04311SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos	
P26112	D10	Distingue um fato da opinião relativa a esse fato (Saeb)	
P04319SI	D10	Distingue um fato da opinião relativa a esse fato em fábula	

	P06146SI	D11	Reconhece relação lógico-discursiva de intensidade marcada por advérbio
	P04299SI	D11	Reconhece relação lógico-discursiva de comparação marcada por conjunção
	P06023SI	D11	Reconhece relação lógico-discursiva de comparação marcada por conjunção
	P04014SI	D11	Reconhece relação lógico-discursiva de comparação marcada por conjunção
	P04300SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em narrativa curta
	P04263SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada em parágrafos diferentes em fábula
	P29736	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (Saeb)
	P26422	D14	Identifica o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações (Saeb)
	P04129SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto informativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto
	P29750	D15	Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade (Saeb)
	P04340SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto educativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto
	P06116SI	D15	Estabelece relação entre partes de um poema narrativo quando a substituição é feita por adjetivo
	P06142SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto narrativo quando a substituição é feita por pronome pessoal do caso reto
	P06144SI	D19	Identifica o conflito gerador em texto narrativo
	P04297SI	D19	Identifica personagens de uma pequena narrativa
	P04390SI	D21	Reconhece o efeito de sentido causado pelo ponto de exclamação quando denota admiração em texto narrativo
	P04293SI	D23	Identifica efeitos de ironia e humor em história em quadrinhos com expressão de dito popular
225 A 250	P11895	D2	Localiza informações explícitas em um texto (Saeb)
	P06106SI	D3	Inferir informação implícita em texto narrativo quando há necessidade de relacionar partes do texto
	P04271SI	D3	Inferir informação implícita em texto informativo
	P04391SI	D3	Inferir informação implícita em texto narrativo
	P04379SI	D3	Inferir informação implícita em fábula
	P04296SI	D5	Inferir o sentido de palavra pouco usual em pequena narrativa
	P04341SI	D5	Inferir o sentido de palavra com significado diferente do usual
	P06145SI	D5	Inferir o sentido de palavra pouco usual em texto narrativo
	P29786	D7	Identifica a função de textos de diferentes gêneros (Saeb)
	P29791	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal (Saeb)
	P04233SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em propaganda
	P26407	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal (Saeb)

	P04292SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com tema da educação ambiental
	P06110SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em texto instrucional
	P20881	D9	Identifica a finalidade de textos de diferentes gêneros (Saeb)
	P06084SI	D11	Reconhece relação lógico-discursiva de intensidade marcada por advérbio
	P29967	D11	Reconhece relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (Saeb)
	P06097SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em narrativa
	P04280SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada em parágrafos diferentes em narrativa
	P04380SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada em parágrafos diferentes em fábula
	P30047	D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (Saeb)
	P06133SI	D12	Estabelece relação de causa/consequência apresentada em parágrafos diferentes em narrativa
	P06089SI	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam o locutor de um texto do gênero carta
	P23573	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (Saeb)
	P06115SI	D15	Estabelece relação entre partes de um poema narrativo quando a substituição é feita por numeral
	P04094SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto curto de divulgação científica quando a substituição é feita por pronome indefinido
	P06080SI	D21	Reconhece efeito de sentido causado por ponto de exclamação quando denota decepção do personagem/narrador
	P04295SI	D23	Identifica efeitos de ironia e humor em uma piada
250 A 275	P04262SI	D3	Inferir informação implícita em fábula
	P24521	D5	Inferir o sentido de palavra ou expressão (Saeb)
	P04276SI	D7	Identifica a função de convidar em texto informativo
	P29780	D9	Identifica a finalidade de textos de diferentes gêneros (Saeb)
	P25997	D11	Reconhece relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (Saeb)
	P29945	D12	Estabelece a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (Saeb)
	P04339SI	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam o destinatário de um texto de campanha educativa
	P04317SI	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam o interlocutor de um texto através do gênero do adjetivo e de uma linguagem infantil
	P04016SI	D15	Estabelece relação entre partes de um texto curto de divulgação científica quando a substituição é feita por pronome possessivo
	P04312SI	D19	Identifica o desfecho implícito em quadrinhos
	P06140SI	D19	Identifica personagens em texto narrativo dialogado
	P04301SI	D21	Reconhece o efeito de sentido causado por pontos de interrogação e exclamação quando denota admiração do personagem

275	P04265SI	D7	Identifica a função de informar em texto curto de divulgação científica
	P06100SI	D8	Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em narrativa
A	P29963	D10	Distingue um fato da opinião relativa a esse fato (Saeb)
	P04320SI	D11	Reconhece relação lógico-discursiva de conclusão marcada por conjunção pouco usual pelo aluno
300	P29958	D11	Reconhece relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (Saeb)
	P26032	D14	Identifica o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (Saeb)
300 A 325	P06139SI	D13	Identifica marcas linguísticas que evidenciam quem é o narrador em texto narrativo curto com estrutura de monólogo

Anexo IV – Tabela dos parâmetros a, b e c da TRI dos itens do Simave/Proeb-2006 de Língua Portuguesa do 5º ano

Posição	Item	Descritor	A	B	C
1	P04219SI	D8	0,022	100,11	0,067
2	P26476	D10	0,015	100,78	0,133
3	P04234SI	D2	0,019	103,40	0,062
4	P06079SI	D19	0,014	104,47	0,037
5	P04350SI	D3	0,011	105,08	0,046
6	P06092SI	D8	0,012	107,02	0,028
7	P04231SI	D3	0,017	107,03	0,135
8	P04512SI	D13	0,010	110,85	0,049
9	P04153SI	D8	0,023	112,06	0,100
10	P06136SI	D7	0,020	113,05	0,039
11	P04511SI	D8	0,016	113,54	0,039
12	P04183SI	D1	0,021	114,99	0,083
13	P20741	D1	0,031	115,76	0,218
14	P04217SI	D8	0,018	116,54	0,035
15	P04310SI	D21	0,018	120,57	0,079
16	P04154SI	D8	0,020	122,78	0,056
17	P06105SI	D2	0,015	123,44	0,035
18	P06141SI	D12	0,024	124,44	0,029
19	P04232SI	D2	0,025	126,20	0,078
20	P20748	D4	0,012	126,68	0,005
21	P04274SI	D13	0,024	128,22	0,264
22	P26112	D10	0,013	128,57	0,045
23	P29789	D1	0,018	129,27	0,083
24	P04267SI	D2	0,018	129,96	0,050
25	P04264SI	D2	0,016	130,26	0,093
26	P06114SI	D19	0,014	130,53	0,035
27	P06016SI	D7	0,022	132,26	0,092
28	P06117SI	D19	0,018	135,04	0,038
29	P04304SI	D2	0,017	135,41	0,062
30	P06112SI	D19	0,015	136,14	0,212
31	P29735	D14	0,010	137,89	0,014
32	P04140SI	D7	0,029	138,60	0,237
33	P04306SI	D7	0,028	138,82	0,132
34	P06090SI	D21	0,017	140,69	0,067
35	P04298SI	D1	0,013	140,81	0,044
36	P04506SI	D8	0,017	140,81	0,073
37	P04141SI	D2	0,020	142,01	0,100
38	P04269SI	D2	0,023	143,10	0,088
39	P04142SI	D11	0,019	143,54	0,124
40	P06109SI	D13	0,012	143,98	0,069
41	P20745	D7	0,026	144,09	0,166

42	P04284SI	D8	0,013	144,53	0,035
43	P04143SI	D5	0,022	146,04	0,114
44	P04505SI	D8	0,012	147,39	0,060
45	P3427	D6	0,011	148,22	0,137
46	P04138SI	D7	0,021	148,64	0,057
47	P04139SI	D6	0,034	148,94	0,340
48	P04351SI	D5	0,017	150,57	0,054
49	P04303SI	D1	0,017	152,54	0,195
50	P04378SI	D7	0,021	152,76	0,124
51	P29739	D15	0,021	154,42	0,159
52	P04121MG	D2	0,025	154,74	0,291
53	P04266SI	D2	0,009	154,80	0,082
54	P29790	D4	0,030	154,85	0,169
55	P04305SI	D3	0,015	156,24	0,174
56	P04270SI	D8	0,020	159,08	0,139
57	P04122MG	D2	0,028	160,08	0,200
58	P24701	D8	0,021	160,54	0,147
59	P04148SI	D8	0,012	161,05	0,100
60	P04321SI	D19	0,020	161,85	0,281
61	P04283SI	D8	0,018	163,51	0,063
62	P29976	D11	0,011	163,62	0,093
63	P20819	D8	0,017	164,67	0,043
64	P26400	D5	0,016	164,81	0,157
65	P06033SI	D1	0,021	166,17	0,193
66	P26407	D8	0,014	166,72	0,047
67	P04125SI	D1	0,019	166,88	0,126
68	P04093SI	D12	0,025	168,75	0,142
69	P06002SI	D7	0,020	168,90	0,157
70	P20848	D2	0,023	169,11	0,220
71	P04218SI	D13	0,017	170,45	0,119
72	P29771	D7	0,017	171,18	0,104
73	P24748	D6	0,011	172,19	0,154
74	P06099SI	D1	0,006	173,94	0,048
75	P30061	D4	0,027	175,26	0,290
76	P06098SI	D8	0,021	175,94	0,278
77	P24553	D3	0,018	176,54	0,214
78	P06146SI	D11	0,012	177,92	0,068
79	P04149SI	D8	0,014	177,95	0,179
80	P23829	D5	0,015	178,24	0,074
81	P04126SI	D7	0,025	178,35	0,163
82	P06134SI	D15	0,021	179,25	0,299
83	P06135SI	D5	0,019	179,33	0,120
84	P06143SI	D3	0,017	179,69	0,107
85	P06023SI	D11	0,015	179,73	0,196
86	P04092SI	D1	0,018	180,00	0,131
87	P06142SI	D15	0,021	180,55	0,204




88	P04318SI	D1	0,018	180,96	0,192
89	P06149SI	D8	0,016	180,96	0,194
90	P06145SI	D5	0,011	181,35	0,034
91	P04129SI	D15	0,024	181,63	0,166
92	P04275SI	D2	0,019	182,51	0,250
93	P06083SI	D5	0,016	182,83	0,216
94	P04390SI	D21	0,025	183,99	0,206
95	P04263SI	D2	0,014	185,67	0,229
96	P04277SI	D2	0,022	185,87	0,238
97	P04311SI	D8	0,018	186,09	0,248
98	P04297SI	D19	0,018	186,60	0,199
99	P04389SI	D3	0,016	186,86	0,245
100	P04292SI	D8	0,009	187,79	0,077
101	P04300SI	D12	0,022	188,81	0,266
102	P06144SI	D19	0,016	188,93	0,154
103	P06111SI	D5	0,006	190,70	0,039
104	P06088SI	D7	0,016	191,66	0,110
105	P29736	D13	0,024	193,32	0,262
106	P04293SI	D23	0,016	194,06	0,169
107	P06096SI	D1	0,015	194,27	0,131
108	P04279SI	D5	0,027	194,92	0,405
109	P04261SI	D5	0,015	195,23	0,257
110	P04268SI	D7	0,016	196,23	0,213
111	P04319SI	D10	0,026	196,25	0,271
112	P29750	D15	0,027	196,25	0,243
113	P29792	D3	0,021	196,61	0,222
114	P06108SI	D1	0,008	197,47	0,157
115	P06034SI	D5	0,024	197,77	0,190
116	P04291SI	D8	0,014	197,79	0,364
117	P04340SI	D15	0,022	197,92	0,273
118	P23573	D13	0,015	197,98	0,104
119	P26422	D14	0,024	198,28	0,194
120	P04014SI	D11	0,024	198,33	0,317
121	P04017SI	D7	0,018	198,89	0,284
122	P04299SI	D11	0,017	199,71	0,255
123	P06095SI	D2	0,027	200,66	0,250
124	P11895	D2	0,023	201,46	0,174
125	P29786	D7	0,027	202,08	0,168
126	P06024SI	D0	0,018	202,76	0,198
127	P06080SI	D21	0,021	204,88	0,192
128	P06116SI	D15	0,024	205,28	0,327
129	P06097SI	D2	0,025	206,46	0,247
130	P30047	D12	0,023	209,26	0,201
131	P04094SI	D15	0,026	209,70	0,238
132	P06133SI	D12	0,020	210,28	0,210
133	P04296SI	D5	0,021	212,14	0,131

134	P06084SI	D11	0,020	212,34	0,176
135	P04391SI	D3	0,020	213,28	0,295
136	P06106SI	D3	0,012	213,34	0,167
137	P04280SI	D12	0,015	214,43	0,163
138	P04379SI	D3	0,024	214,66	0,322
139	P04380SI	D12	0,039	216,23	0,220
140	P06110SI	D8	0,017	216,49	0,203
141	P04301SI	D21	0,009	217,26	0,119
142	P04341SI	D5	0,033	217,45	0,116
143	P06089SI	D13	0,013	217,65	0,110
144	P04233SI	D8	0,014	221,27	0,191
145	P29967	D11	0,014	221,43	0,227
146	P29791	D8	0,017	222,18	0,152
147	P24521	D5	0,022	224,44	0,278
148	P04271SI	D2	0,029	225,00	0,168
149	P04295SI	D23	0,029	226,04	0,248
150	P06115SI	D15	0,031	227,03	0,121
151	P04317SI	D13	0,013	228,25	0,186
152	P29963	D10	0,020	233,91	0,194
153	P20881	D9	0,019	234,92	0,167
154	P29780	D9	0,042	235,03	0,196
155	P04339SI	D13	0,020	237,19	0,178
156	P06100SI	D8	0,008	238,59	0,078
157	P04312SI	D19	0,019	238,68	0,156
158	P04016SI	D15	0,020	238,98	0,226
159	P04262SI	D3	0,014	240,11	0,246
160	P04276SI	D7	0,017	241,22	0,246
161	P06139SI	D13	0,010	245,05	0,235
162	P29958	D11	0,027	246,32	0,185
163	P04265SI	D7	0,016	246,98	0,156
164	P25997	D11	0,033	247,57	0,231
165	P04320SI	D11	0,012	249,08	0,156
166	P29945	D12	0,023	252,62	0,267
167	P06140SI	D19	0,015	252,98	0,275
168	P26032	D14	0,020	253,38	0,222
169	P06118SI	D1	0,010	277,71	0,247

Item	Posição	B	Min.	Max.	Faixa 1 0-125	Faixa 2 125-150	Faixa 3 150-175	Faixa 4 175-200	Faixa 5 200-225	Faixa 6 225-250	Faixa 7 250-275	Faixa 8 275-300	Faixa 9 300-325	Faixa 10 325-350
P20848	70	169,1 0,61	135,4 0,38	202,8 0,84										
					Localiza informações explícitas em um texto (Saeb)									
P04218SI	71	170,3 0,56	124,9 0,31	216 0,81										
					Identifica marcas linguísticas que evidenciam um falar diferente do legitimado pela norma culta da língua									
P29771	72	171,2 0,55	125,6 0,29	216,7 0,81										
					Identifica a função de textos de diferentes gêneros (Saeb)									
P24748	73	172,2 0,58	101,8 0,33	242,6 0,82										
					Identifica o gênero de um texto (Saeb)									
P06099SI	74	173,9 0,52	44,83 0,25	303,1 0,8										
					Identifica o tema em texto narrativo com apoio de imagem									
P30061	75	175,3 0,65	146,6 0,44	204 0,85										
					Inferir uma informação implícita em um texto (Saeb)									
P06098SI	76	175,9 0,64	139,1 0,43	212,8 0,85										
					Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com tema educação ambiental									
P24553	77	176,3 0,61	133,5 0,38	219,5 0,83										
					Inferir informações implícitas em um texto (Saeb)									
P06146SI	78	177,9 0,53	113,4 0,26	242,5 0,8										
					Reconhece relação lógico-discursiva de intensidade marcada por advérbio									
P04149SI	79	178 0,59	122,6 0,35	233,3 0,83										
					Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos									
P23829	80	178,2 0,54	126,6 0,27	229,9 0,8										
					Inferir o sentido de palavra ou expressão (Saeb)									
P04126SI	81	178,4 0,58	147,4 0,34	209,3 0,82										
					Identifica a função de explicar em texto informativo									
P06134SI	82	179,3 0,65	142,4 0,45	216,1 0,85										
					Estabelece relação entre partes de narrativa com substituição feita por pronome pessoal do caso reto									
P06135SI	83	179,3 0,56	138,6 0,31	220,1 0,81										
					Inferir o sentido de palavra pouco usual em texto narrativo									
P06143SI	84	179,7 0,55	134,1 0,3	225,3 0,81										
					Inferir informação implícita em texto narrativo									
P06023SI	85	179,7 0,6	128,1 0,37	231,4 0,83										
					Reconhece relação lógico-discursiva de comparação marcada por conjunção									
P04092SI	86	180 0,57	137 0,31	223 0,82										
					Identifica o tema em texto curto de divulgação científica									
P06142SI	87	180,6 0,6	143,7 0,37	217,4 0,83										
					Estabelece relação entre partes de narrativa com substituição feita por pronome pessoal do caso reto									
P04318SI	88	181 0,6	137,9 0,36	224 0,83										
					Inferir informação implícita em entrevista									
P06149SI	89	181 0,6	132,5 0,36	229,4 0,83										
					Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos									
P06145SI	90	181,4 0,52	110,9 0,24	251,8 0,8										
					Inferir o sentido de palavra pouco usual em texto narrativo									
P04129SI	91	181,6 0,58	149,4 0,34	213,9 0,82										
					Estabelece relação entre partes de texto informativo com substituição por pronome pessoal do caso reto									
P04276SI	92	182,3 0,63	141,7 0,41	223,3 0,84										
					Localiza informação explícita em carta									

Item	Posição	B	Min.	Max.	Faixa 1 0-125	Faixa 2 125-150	Faixa 3 150-175	Faixa 4 175-200	Faixa 5 200-225	Faixa 6 225-250	Faixa 7 250-275	Faixa 8 275-300	Faixa 9 300-325	Faixa 10 325-350
P06083SI	93	182,8 0,61	134,4 0,38	231,2 0,83										
					Inferir o sentido de palavra pouco usual em texto curto de divulgação científica									
P04390SI	94	184 0,6	153 0,37	215 0,83										
					Reconhece efeito de sentido causado por ponto de exclamação quando denota admiração em narrativa									
P04263SI	95	185,7 0,61	130,3 0,39	241 0,84										
					Estabelece relação de causa/consequência apresentada em parágrafos diferentes em fábula									
P04277SI	96	185,9 0,62	150,7 0,4	221,1 0,84										
					Localiza informação explícita em texto informativo									
P04311SI	97	186,1 0,62	143,1 0,41	229,1 0,84										
					Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos									
P04297SI	98	186,6 0,6	143,8 0,37	229,6 0,83										
					Identifica personagens em uma pequena narrativa									
P04389SI	99	186,9 0,62	138,4 0,4	235,3 0,84										
					Localiza informação explícita sob a forma de paráfrase em narrativa									
P04292SI	100	187,8 0,54	101,7 0,27	273,9 0,8										
					Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal em quadrinhos com tema educação ambiental									
P04300SI	101	188,8 0,63	153,8 0,42	224 0,84										
					Estabelece relação de causa/consequência apresentada no mesmo parágrafo em narrativa curta									
P06144SI	102	188,9 0,58	140,5 0,33	237,3 0,82										
					Identifica o conflito gerador em texto narrativo									
P06111SI	103	190,7 0,52	61,59 0,24	319,8 0,8										
					Inferir o sentido de palavra usual em quadrinhos									
P06088SI	104	191,7 0,56	143,2 0,3	240,1 0,81										
					Identifica a função de comunicar em carta									
P29736	105	193,3 0,63	161 0,42	225,6 0,84										
					Identifica marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (Saeb)									
P04293SI	106	194,1 0,58	145,6 0,34	242,3 0,82										
					Identifica efeitos de ironia e humor em história em quadrinhos com expressão de dito popular									
P06096SI	107	194,3 0,57	142,6 0,31	245,9 0,82										
					Identifica o tema em texto narrativo									
P04279SI	108	194,9 0,7	166,2 0,53	223,6 0,87										
					Inferir o sentido de expressão pouco usual em texto narrativo									
P04261SI	109	195,2 0,63	143,8 0,41	246,9 0,84										
					Inferir o sentido de palavra pouco usual em fábula									
P04268SI	110	196,2 0,61	147,8 0,38	244,6 0,83										
					Identifica a função de informar em texto informativo									
P04319SI	111	196,3 0,64	166,5 0,43	226 0,85										
					Distingue um fato de opinião relativa a esse fato em fábula									
P29750	112	196,3 0,62	167,6 0,4	224,9 0,84										
					Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições (Saeb)									
P29792	113	196,6 0,61	159,7 0,39	233,5 0,84										
					Inferir informações implícitas em um texto (Saeb)									
P06108SI	114	197,3 0,58	100,6 0,34	294,3 0,82										
					Identifica o tema em texto instrucional									
P06034SI	115	197,8 0,6	165,5 0,36	230 0,83										
					Inferir o sentido de palavra pouco usual em texto curto de divulgação científica									

Item	Posição	B	Min.	Max.	Faixa 1 0-125	Faixa 2 125-150	Faixa 3 150-175	Faixa 4 175-200	Faixa 5 200-225	Faixa 6 225-250	Faixa 7 250-275	Faixa 8 275-300	Faixa 9 300-325	Faixa 10 325-350
P29958	162	246,3 0,59	217,6 0,36	275 0,83	Reconhece relações lógicas discursivas no texto									
P042653I	163	247 0,58	198,6 0,33	295,4 0,82	Identifica a função de informar em texto curto de divulgação científica									
P25997	164	247,6 0,62	224,1 0,39	271 0,84	Reconhece relações lógicas discursivas no texto									
P043203I	165	249,1 0,58	184,6 0,33	313,6 0,82	Reconhece relação lógico-discursiva de conclusão									
P29945	166	252,6 0,63	216,9 0,42	286,3 0,85	Estabelece relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto									
P061403I	167	253 0,64	201,3 0,43	304,6 0,85	Identifica personagens em texto narrativo dialogado									
P26032	168	253,4 0,61	214,6 0,39	292,1 0,84	Identifica efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações									
P061183I	169	277,7 0,62	200,2 0,41	355,2 0,84	Identifica o tema em quadrinhos quando a informação está implícita									

	Início do Processo de Aprendizagem
	Rápido Desenvolvimento da Aprendizagem
	Consolidação da Aprendizagem

Anexo VI – Item P06109SI divulgado no Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: Simave/Proeb-2007

Leia o texto e responda às questões.

Trabalho infantil doméstico
Fotos Divulgação



Kit da Faber-Castell que os vencedores vão ganhar e o símbolo da campanha

Desenhe sobre o tema “Trabalho Infantil Doméstico” e envie ao Participe da Folhinha até 8 de junho. O concurso vale para quem tem de sete a 12 anos.

Dois vencedores ganharão uma viagem a Brasília, com acompanhante, em agosto, para participar do “Seminário Nacional de Crianças Trabalhadoras Domésticas”. Os 12 desenhos vencedores serão publicados na Folhinha.

Desenhe em papel sulfite, tamanho A4, com giz de cera, lápis preto grafite, lápis de cor, hidrocor, giz pastel ou carvão. Não serão aceitas pinturas com tinta, colagens ou desenhos feitos por computador.

Envie o trabalho com nome completo, idade, telefone e endereço para a Caixa Postal 134, CEP 06016-970, Osasco, SP, sob o título “Concurso sobre Trabalho Infantil Doméstico”.

Folha de São Paulo, Caderno Folhinha, 24 de maio de 2003, p. 3.

(P06109SI) O texto que você leu foi escrito para

- A) mulheres.
- B) crianças.
- C) viajantes.
- D) desenhistas.

Anexo VII – Item P04300SI divulgado no Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: Simave/Proeb-2007

Leia o texto e responda às questões.

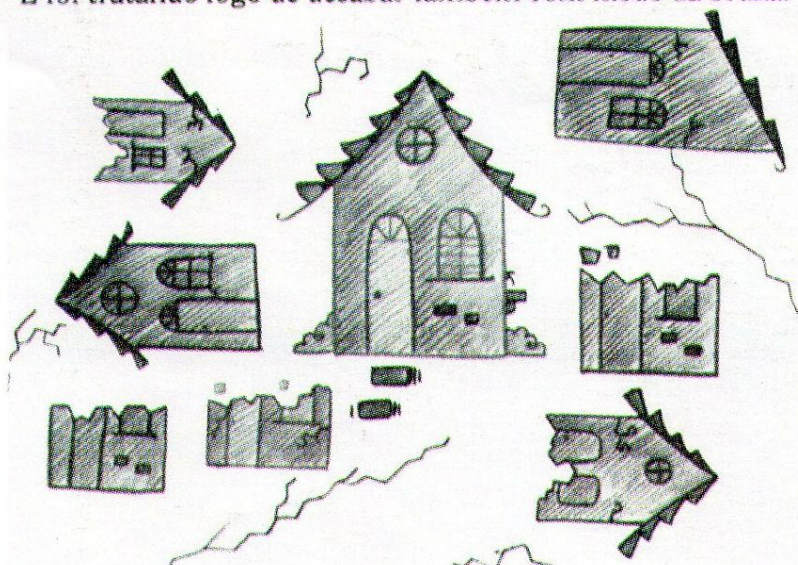
O Terremoto

Depois do terremoto, apenas uma casa ficou de pé.

— Por que você ficou de pé, sua casa doida, não sabe que houve um terremoto — advertiu a bruxa.

— Um terremoto?! — repetiu a casa com as janelas esbugalhadas.

E foi tratando logo de desabar também com medo da bruxa.



DÍDIMO, Horácio. As historinhas do mestre jabuti. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003, p. 23.

(P04300SI) A casa que estava em pé desabou

- A) por causa de um terremoto.
- B) porque teve medo da bruxa.
- C) porque era uma casa doida.
- D) por causa das janelas abertas.

Anexo VIII – Item P06023SI divulgado no Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: Simave/Proeb-2007

Leia o texto abaixo e responda às questões seguintes.



(Laerte. Gato e gata + um micoleão. São Paulo: Ensaio/Circo, 1995. p. 66.)

(P06023SI) Na frase "Gatinha, teus olhos me tentam como negros rubis.", a palavra "como" significa que

- A) os negros rubis são da gatinha bonita.
- B) os rubis são jóias muito preciosas e caras.
- C) os olhos da gata são iguais aos negros rubis.
- D) Rônei quer comprar os negros rubis à vista.