

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Marianna do Valle Modesto Paixão

Avaliação em larga escala da alfabetização: um estudo sobre a habilidade de ler frases da Matriz de Referência de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Juiz de Fora

2023

Marianna do Valle Modesto Paixão

Avaliação em larga escala da alfabetização: um estudo sobre a habilidade de ler frases da Matriz de Referência de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada como requisito parcial para conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paixão, Marianna do Valle Modesto.

Avaliação em larga escala da alfabetização : um estudo sobre a habilidade de ler frases da Matriz de Referência de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Marianna do Valle Modesto Paixão. -- 2023.

179 p. : il.

Orientadora: Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Avaliação em larga escala. 2. Alfabetização. 3. Leitura de frases. 4. Banco de Itens. I. Ferreira, Rosângela Veiga Júlio, orient. Título.

Marianna do Valle Modesto Paixão

Avaliação em larga escala da alfabetização: um estudo sobre a habilidade de ler frases da Matriz de Referência de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
graduação em Gestão
e Avaliação da
Educação
Pública da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública.
Área de
concentração: Gestão
e Avaliação da
Educação Pública.

Aprovada em 11 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a)Dr(a) Rosângela Veiga Júlio Ferreira - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Lívia Fagundes Neves
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Alicia Maria Catalano de Bonamino
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

Prof(a)Dr(a) Luisa Gomes de Almeida Vilardi
Fundação Getulio Vargas

Juiz de Fora, 20/07/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Veiga Julio Ferreira, Professor(a)**, em 17/10/2023, às 19:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUIZA GOMES DE ALMEIDA VILARDI, Usuário Externo**, em 19/10/2023, às 13:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lívia Fagundes Neves, Professor(a)**, em 13/11/2023, às 22:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alicia Bonamino, Usuário Externo**, em 22/11/2023, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1374451** e o código CRC **635C3EFB**.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa, para mim, uma mistura de dever cumprido, de vontade de continuar a estudar e, principalmente, a sensação de dizer que sinto orgulho de mim, da mulher que eu sou, da profissional que me tornei e do trabalho que realizei junto das pessoas que me orientaram nesta jornada, apesar dos obstáculos enfrentados.

Começo a agradecer à Santíssima Trindade, ao Deus que é Pai, que é Filho e que é Espírito Santo, e à Nossa Senhora que, nos meus momentos de tristeza, angústia e desespero, carregaram-me no colo e me fizeram enxergar que eu sou vitoriosa, independente do resultado.

Agradeço aos meus pais, Valéria e Aloisio, por acreditarem em mim, incentivando-me e permitindo que eu pudesse estudar, a despeito das adversidades que enfrentamos nesta vida. Vocês são exemplos de vida para mim, exemplos de pais amorosos, preocupados com a felicidade dos filhos, que, com fé e amor, criaram a mim e aos meus irmãos em um lar sempre acolhedor.

À minha filha Alícia, que me ensinou a ser mãe, mulher, uma pessoa responsável... Por ela, desejei uma vida melhor, um futuro melhor e condições de vida melhores. É pela Alícia que me dediquei aos estudos, para que ela tivesse orgulho de mim e acreditasse que a educação transforma as vidas e nos faz pessoas melhores. Obrigada por ser minha filha, Alícia, e por compreender a ausência da mamãe nos últimos tempos.

À minha amada vó Zezé que a pouco menos de dois meses para minha defesa partiu para uma vida melhor e foi se encontrar com Deus na eternidade. Como foi doloroso terminar este trabalho sabendo que ela não estaria mais aqui para vibrar com as minhas conquistas. Minha avó sempre foi minha admiradora, minha incentivadora e orgulhosa da pessoa que eu sou. Ela esteve presente em todos os momentos da minha vida, em todas as minhas conquistas. Como sinto sua falta, vó. Muito obrigada por tudo!

Aos meus irmãos, Aloísio e Júlio César, companheiros de vida, que me ajudaram a concluir meus estudos, ora nos cuidados com a Alícia, ora com uma escuta amiga.

Ao meu amor, Diego, que surgiu em minha vida como um sopro de alegria, esperança. Devo a ele minha gratidão, respeito e admiração por se mostrar um companheiro compreensivo, dedicado, por me valorizar e acreditar que eu seria capaz de concluir mais essa etapa da minha vida. Obrigada, Diego, por ser luz na minha vida!

Agradeço imensamente à minha orientadora Rosângela Veiga Júlio Ferreira, pelo incentivo e inspiração nessa trajetória. Pessoa de extrema sensibilidade e compaixão que

segurou a minha mão e me acolheu em seus braços no momento de maior angústia e indecisão neste processo e disse que seguiria firme comigo, não me deixando desistir. Rô, obrigada pelo seu carinho e pela confiança em mim!

Ao amigo e suporte acadêmico, Vítor, que abraçou bravamente a causa de me auxiliar na escrita deste texto, que, com paciência e maestria, permitiu que eu expandisse meus olhares nesta pesquisa e acreditasse que seria possível concluir com êxito. O meu muito obrigada, Vítor!

Ao CAEd, ao PPGP e à UFJF, que me deram a oportunidade de continuar meus estudos e de realizar esta pesquisa cujos resultados serão de grande valia para a continuação do meu trabalho e dos meus pares, na tentativa de contribuirmos para a eficácia das avaliações educacionais em nosso país.

Aos meus amigos do CAEd, em especial aos da Equipe dos Anos Iniciais que me acolheram com muito carinho desde a minha chegada a essa instituição, que me ensinaram sobre avaliação, sobre elaboração de itens, que compartilharam comigo seus saberes e experiências, que me incentivaram a estudar e me deram colo nas vezes em que chorei por me sentir frágil e incapaz de concluir esta dissertação. Dedico a vocês este estudo como forma de renovar nossos ânimos e expectativas em prol de uma educação de qualidade.

Agradeço, em especial, à amiga com que o CAEd me presenteou, Rachel Finamore, fonte de inspiração, competência, alegria e amor pelo que faz. Ela é minha companheira desde sempre nessa instituição e muito me ajudou com ideias, conselhos e incentivos para desempenhar bem o meu trabalho no CAEd e persistir no mestrado. Obrigada, amiga, por ouvir meus lamentos e por me mostrar que eu sou capaz.

Aos meus amigos e aos meus familiares, agradeço por caminharem comigo nos momentos bons e difíceis desta jornada, por compreenderem a minha ausência ao longo desses anos, por me desculparem, muitas vezes, pelas mensagens não respondidas, pelos encontros cancelados e pelo apoio a mim dedicado. Sem vocês este trabalho não seria possível.

E, não menos importante, gostaria de agradecer à minha cadelinha, Frida, companheira fiel, ser de luz e de bondade, que, aos meus pés se deitava, enquanto nesse texto eu imergia. Fridinha, mamãe te ama!

“Pra todo mundo a vida é difícil
Todos fazem seu sacrifício
Pra melhorar, melhorar”
(Marisa Monte)

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), apresentou uma reflexão pautada na possibilidade de (re)definir processos de elaboração e revisão de itens que compõem os testes de avaliações educacionais em larga escala elaboradas pelo CAEd. A pesquisa investigou os itens que avaliam a habilidade de ler frases, prevista na Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Alfabetização – CAEd, apoiada em um referencial teórico da Linguística, da Estatística e da Avaliação. As discussões teóricas do campo da Linguística apoiaram a análise dos itens da habilidade de ler frases, as da Estatística auxiliaram na definição de critérios metodológicos de recorte dos itens válidos e as sobre avaliação em larga escala da alfabetização contextualizaram a habilidade de ler frases como um importante marco de desenvolvimento da formação leitora. Metodologicamente, este estudo realizou uma incursão ao conjunto de itens apoiada em dados estatísticos organizados em uma escala em que a proficiência das crianças é calculada pelo modelo matemático da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e na análise pedagógica. Assim, buscou compreender elementos de complexidade que explicam a distribuição de um conjunto de itens da habilidade de leitura de frases em diferentes pontos da escala de proficiência. Por meio desse percurso metodológico, a dissertação procurou responder à pergunta norteadora deste estudo: quais os motivos que levam os itens da habilidade de ler frases ancorarem em diferentes pontos da escala? Para tanto, foi definido o objetivo geral de compreender como a produção acumulada de itens de resposta selecionada, que avaliam a habilidade de ler frases, pode trazer informações sobre o percurso implementado pelo CAEd no trabalho com essa habilidade nas avaliações em larga escala voltadas para a alfabetização. Na incursão aos dados, concluímos que há diferentes complexidades no modo como os itens são elaborados, gerando diferentes informações sobre o desenvolvimento da habilidade de ler frases, considerada, nesta dissertação, como importante à formação do leitor iniciante. Com base na análise dos itens, foi possível propor um plano de ação que visa contribuir com o Banco de Itens do CAEd, tanto no processo de elaboração quanto no de revisão de itens pelo detalhamento apresentado e pela proposição de contribuição com documento específico aos processos de trabalho no sentido de garantir a elaboração de testes cada vez mais precisos.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Alfabetização. Leitura de frases. Banco de Itens.

ABSTRACT

This work, developed within the scope of Professional Graduate Program in Education Management and Evaluation (PPGP) of Public Policy and Education Evaluation Center at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), presented a reflection based on the possibility of (re)defining processes for the elaboration and revision of items that make up the large-scale educational assessment tests prepared by CAEd. The research investigated the items that assess the ability to read sentences, provided for in the Portuguese Language Reference Matrix – Literacy – CAEd, supported by a theoretical framework of Linguistics, Statistics and Evaluation. Theoretical discussions in the field of Linguistics supported the analysis of items on the ability to read sentences, those in Statistics helped in the definition of methodological criteria for selecting valid items, and those on the large-scale assessment of literacy contextualized the ability to read sentences as an important milestone in the development of reader training. Methodologically, this study carried out an incursion into the set of items supported by statistical data organized in a scale in which children's proficiency is calculated by the mathematical model of Item Response Theory (IRT) and pedagogical analysis. Thus, it sought to understand elements of complexity that explain the distribution of a set of items in the ability to read sentences at different points on the proficiency scale. Through this methodological route, the work sought to answer the guiding question of this study: what are the reasons that lead the items of the ability to read sentences to be anchored at different points of the scale? Therefore, the general objective was defined to understand how the accumulated production of selected response items, which assess the ability to read sentences, can provide information about the path implemented by CAEd in working with this ability in large-scale assessments focused on literacy. In the incursion to the data, we concluded that there are different complexities in the way the items are elaborated, generating different information about the development of the ability to read sentences, considered, in this dissertation, as important for the formation of the beginning reader. Based on the analysis of the items, it was possible to propose an action plan that aims to contribute to the CAEd Itens Bank, both in the process of elaboration and in the revision of items due to the detail presented and the proposal to contribute with a specific document to the work processes in order to guarantee the elaboration of increasingly accurate tests.

Keywords: Large scale evaluation. Literacy. Sentence reading. Itens Bank.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Matriz de Referência para a Avaliação da Alfabetização e Letramento Inicial na Provinha Brasil.....	36
Figura 2 - Matriz de Referência ANA - Língua Portuguesa	39
Figura 3 – Saeb - Habilidades da Matriz de Língua Portuguesa do Saeb para o 2º ano do Ensino Fundamental.....	41
Figura 4 – Programas que avaliam as etapas da alfabetização de 2009 a 2018.....	49
Quadro 1 – Principais Programas de Avaliação desenvolvidos pelo CAEd em 2022.	51
Figura 5 – Modelo de Item.....	61
Figura 6 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D12 (Ler Frases) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização.....	67
Figura 7 – Processamento Linguístico.....	77
Quadro 2 – Recorte da planilha estatística – Ler Frases (312 a 539 pontos na escala de proficiência).....	81
Quadro 3 – Habilidade de ler frases – Proposição de novas classes.....	101
Quadro 4 – <i>Template 1</i>	104
Quadro 5 – <i>Template 2</i>	106
Quadro 6 – <i>Template 3</i>	109
Quadro 7 – <i>Template 4</i>	112
Quadro 8 – <i>Template 5</i>	115
Quadro 9 – <i>Template 6</i>	117
Quadro 10 – <i>Template 7</i>	121
Quadro 11 – <i>Template 8</i>	123
Quadro 12 – <i>Template 9</i>	126
Quadro 13 – <i>Template 10</i>	129
Figura 8 – Ações do Plano de Ação Educacional (PAE).....	134
Quadro 14 – Proposta de Cronograma de Aplicação do Laboratório Cognitivo.....	139
Quadro 15 – Laboratório Cognitivo.....	141
Quadro 16 – Manual de Elaboração de Itens.....	144
Quadro 17 – Cronograma da oficina de devolutiva.....	147
Quadro 18 – Oficina de Devolutiva.....	148
Quadro 19 – Oficina de Formação Inicial.....	151
Quadro 20 – Cronograma de estudos da Matriz de Língua Portuguesa.....	155

Quadro 21 – Ciclos de Oficinas.....	156
-------------------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Padrões de Desempenho de Língua Portuguesa – Paebes Alfa 2021.....	69
Tabela 2 – Correspondência entre esses valores para o parâmetro A.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE UFMG	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LACE	Laboratório de Avaliação de Competências da Educação
LAME	Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O CAEd E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO	25
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: POR QUE É IMPORTANTE AVALIAR EM LARGA ESCALA NA ALFABETIZAÇÃO?.....	25
2.2. AVALIAÇÕES NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	34
2.3 O CAED E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	43
2.3.1 Considerações iniciais sobre o Centro de Pesquisa	45
2.3.2 A estrutura organizacional do Centro de Pesquisa.....	47
2.3.3 Pesquisa, manutenção e desenvolvimento do Banco de Itens.....	52
2.3.4 Banco de Itens do CAEd	54
2.3.4.1 Elementos da Avaliação em Larga Escala.....	55
2.4 EVIDÊNCIAS DO CASO EM ESTUDO NA PESQUISA: OS ITENS QUE AVALIAM A LEITURA DE FRASES NO BANCO DE ITENS DO CAED	65
2.4.1 Ler Frases (D12).....	66
2.5 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	68
2.5.1 O percurso da seleção dos itens válidos: a base para a definição das categorias de análise.....	68
2.5.2 O diálogo entre análises e plano de ação	71
3 ANÁLISE DO DESCRITOR DE LEITURA DE FRASES: TEORIA E METODOLOGIA	74
3.1 A HABILIDADE DE LEITURA DE FRASES NA ALFABETIZAÇÃO.....	74
3.2 A HABILIDADE DE LER FRASES NO BANCO DE ITENS.....	78
3.2.1 Ler frases (D12) na matriz Caed: as classes de itens.....	78
3.2.2 Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D12: considerações sobre os itens disponibilizados para análise	79
3.2.3 O que nos dizem os itens do Banco de Itens que avaliam a leitura de frases?..	80
3.3 PROPOSIÇÃO DE CLASSE DE ITENS.....	98
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A HABILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO DE LEITURA DE FRASES: CONTRIBUIÇÕES PARA O	

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS ANALISTAS DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO BANCO DE ITENS DO CAED.....	133
4.1 PRIMEIRA AÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: LABORATÓRIO COGNITIVO.....	137
4.2 SEGUNDA AÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: MANUAL DE ELABORAÇÃO DE ITENS.....	142
4.3 TERCEIRA AÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: OFICINA DE DEVOLUTIVA.....	146
4.4 QUARTA AÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO DOS ANALISTAS DO BANCO DE ITENS DO CAED.....	149
4.5 QUINTA AÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CICLO DE OFICINAS.....	152
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	162
ANEXO A.....	168
ANEXO B.....	176

1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a concepção de alfabetização era entendida como a aprendizagem do código alfabético, sendo considerado um indivíduo alfabetizado aquele que conseguia codificar e decodificar. Entretanto, a perspectiva mais atual sobre o assunto considera como alfabetizado aquele que consegue ler e escrever textos com autonomia. Desse modo, a decodificação deixa de ser o cerne do processo de alfabetização e passa a ocorrer de forma simultânea ao acesso a textos de diferentes gêneros, buscando lê-los com compreensão. Essa mudança na concepção de alfabetização traz uma ideia relacionada “[...] ao uso da leitura e da escrita de maneira a alcançar objetivos em diferentes contextos em que essas práticas são desenvolvidas, ação que tem sido denominada letramento” (SILVA, 2005, p. 135).

A ideia é a de que os estudantes, em fase de alfabetização, possam experienciar tanto os princípios e as convenções da escrita alfabética quanto as práticas de leitura e compreensão dos textos. A alfabetização estaria, desse modo, relacionada ao processo de aquisição do sistema alfabético e suas convenções e, simultaneamente, o letramento estaria relacionado ao uso social da leitura e da escrita em diversas situações cotidianas. Soares (2014), ao apresentar o verbete “Alfabetização”, no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), enfatiza que,

[...] na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura (SOARES, 2014, p. 22).

A partir da definição de Alfabetização proposta por Soares (2014), defendemos, neste estudo, que, na etapa da alfabetização, a formação do leitor possa estar voltada para três aspectos: (i) a apropriação do sistema alfabético, por meio de ensino sistemático das relações entre sons e letras; (ii) a compreensão da leitura em textos de diferentes gêneros e (iii) o envolvimento dos estudantes em práticas de leitura e escrita que promovam o desejo de ler.

A respeito do primeiro aspecto, é importante considerar que a apropriação das regras que organizam o sistema alfabético é um processo ao longo do qual os alfabetizandos desenvolvem conhecimentos de diferentes naturezas. Nesse processo, eles podem se envolver em eventos nos quais consigam perceber a diferença entre uma representação icônica (um desenho) e não icônica (as letras), para que entendam que a escrita é uma representação de sons da fala. Podem também se envolver em eventos que promovam a compreensão de que a palavra é formada de unidades menores, as letras e as sílabas, entendendo os valores sonoros dessas letras e que a formação de novas palavras varia em função da sua posição. Nesse percurso, os leitores/escritores tentam compreender, desde muito cedo, informações das mais variadas procedências, recebidas das interações com os textos, como é apontado pelo segundo aspecto em destaque. A tarefa dos professores alfabetizadores seria a de conduzir esse processo por meio de um ensino sistemático que considere esse trabalho cognitivo dos estudantes, proporcionando o que destacamos no terceiro aspecto, quer seja, o envolvimento de estudantes em experiências com a leitura, interagindo com outros sujeitos.

Esta dissertação discute o modo como uma habilidade de leitura se manifesta em uma escala de proficiência, em testes de larga escala, portanto, um descritor que compõe a Matriz de Referência de leitura. Pensar em uma Matriz de Referência para avaliar o percurso de formação leitora desde o início do processo precisaria ocorrer atendendo ao alinhamento com o currículo, aqui considerado pelo diálogo com a normativa curricular nacional: “i) decodifiquem palavras; ii) leiam globalmente palavras e compreendam textos escritos, buscando estabelecer sentido para a leitura na relação com a aquisição da fluência leitora; iii) ampliem o olhar para porções maiores de texto, desenvolvendo, assim, fluência e rapidez de leitura” (BRASIL, 2018, p. 93) ¹.

Tal interação com os elementos da cultura letrada se faz, nas práticas de ensino, a partir de quatro eixos: oralidade, análise linguística, leitura e escrita. Esses eixos se entrecruzam na formação dos estudantes como leitores e escritores. O desenvolvimento

¹ Nesta nota, constam as demais competências necessárias para o desenvolvimento das crianças na fase inicial da alfabetização: “iv) Compreendam diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação), entendendo que a letra é um desenho que representa um som e que aparece nas situações sociais entre outros símbolos; v) dominem as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas e cursiva); vi) conheçam o alfabeto; vii) compreendam a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; viii) dominem as relações entre grafemas e fonemas, ou seja, que se juntam letras para formar as sílabas que constituem a unidade palavra, que ao mudar de posição há letras que modificam o som, que ao mudar a posição das sílabas em uma palavra nova palavra se forma, que há sílabas formadas por uma, duas, três ou mais letras, entre outras especificidades do sistema alfabético que colocam em dúvidas percursos instituídos, promovendo, assim, apropriação do sistema alfabético” (BRASIL, 2018, p. 93).

desses eixos amplia-se progressivamente no decorrer dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência o acesso a textos que circulam nos campos de atuação da vida cotidiana, artístico-literário, de estudos e pesquisa e da vida pública. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², a definição de campos de atuação é um meio para explicitar que, desde a alfabetização, o ensino da língua deve estar pautado pelos usos que dela fazem os leitores e escritores em formação³.

A partir dessas discussões acerca do que é preconizado pela BNCC e dos conteúdos e competências constantes em um currículo, é preciso compreender que o lugar da avaliação é justamente para dar retorno ao currículo. Consoante a isso, é imperativo reforçar que a Base não é um currículo, mas sim uma referência para os currículos, e o fato de um conteúdo não estar contemplado nela, não implica de estar em um currículo.

Na tentativa de acompanhar o desenvolvimento dos eixos de oralidade, análise linguística, leitura e escrita, as avaliações internas e externas são importantes. Entretanto, neste estudo, o foco foi a avaliação externa em larga escala. A avaliação externa tem foco no ensino e pretende aferir o desempenho dos estudantes em algumas habilidades e competências ensinadas em determinadas etapas do período de escolarização. Esse tipo de avaliação pode ser sistêmica ou em larga escala. A primeira se refere a uma rede ou sistema de ensino; a segunda avalia um público-alvo grande. Além disso, a avaliação externa pode ser amostral ou censitária⁴, ou seja, ela pode avaliar apenas uma população de uma determinada etapa escolar ou toda ou quase toda a população de uma determinada etapa escolar.

Diferentes sistemas de ensino avaliam a oralidade, por meio de avaliações da fluência em leitura⁵, a fim de monitorarem como está a habilidade dos estudantes de ler textos de forma rápida e sem esforço no processo de decodificação das palavras. A

² A BNCC é um documento oficial de caráter normativo que define o que deve compor o currículo de todas as escolas públicas e privadas nacionais desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, abarcando, assim, toda a Educação Básica. É destinada a profissionais que atuam na educação e, por sua especificidade normativa, serve como documento orientador para a elaboração do currículo (retirado do relatório de atividades da Pesquisa Aplicada do Caed).

³ Parte dessas discussões introdutórias são advindas de um relatório interno entregue pela orientadora desta dissertação à pesquisa aplicada do CAEd.

⁴ A avaliação censitária procura abranger toda ou a maior parte dos estudantes do período escolar a que se destina. Já o modelo amostral é aplicado para uma parcela, um grupo considerado estatisticamente representativo do conjunto de estudantes do ano escolar avaliado, a fim de que os dados obtidos e as análises feitas possam ser considerados válidos para o conjunto da população. (ROCHA, s.d., s.p.)

⁵ A fluência em leitura é uma dimensão fundamental do processo de alfabetização. À medida que as palavras vão se tornando familiares, menos preocupação se tem com a decodificação. O que se lê passa a ter mais sentido. Avaliar a fluência em leitura dos estudantes é, portanto, avaliar se eles conseguem ler as palavras de forma fluida, com ritmo adequado, respeitando as pausas, a prosódia, a segmentação.

avaliação de fluência conta com três itens, sendo eles um quadro de palavras, um quadro de pseudopalavras e uma narrativa. Nesses itens, é avaliada a leitura com precisão, prosódia e ritmo pensando nas especificidades pedagógicas de cada etapa, alinhados aos princípios da BNCC. A leitura também é avaliada por meio de testes compostos por itens de resposta selecionada⁶ que avaliam diferentes habilidades de leitura. No caso da alfabetização, o eixo da análise linguística também é avaliado por meio de itens de resposta selecionada que contemplam, por exemplo, habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica (identificar letras do alfabeto, contar sílabas, identificar semelhanças entre sílabas de palavras, dentre outras). Finalmente, a escrita é avaliada por meio de itens de resposta construída de palavras, de frases e textos de diferentes gêneros. Interessa a este trabalho o eixo da leitura, em especial, na alfabetização, em unidades menores que o texto.

Defendemos⁷, em consonância com autores que discutem possibilidades e limites da avaliação em larga escala, que a análise dos resultados obtidos pelos estudantes nessas diferentes avaliações pode fornecer elementos importantes para compreender como eles estão se desenvolvendo como leitores e escritores⁸.

Partindo do pressuposto de que ler é uma atividade de produção de sentidos a partir da interação entre leitor e texto, identificar como a alfabetização vem ocorrendo é imprescindível, o que aponta para a importância do papel que as avaliações formativas e somativas⁹ podem ter no processo de identificação de etapas do processo de alfabetização¹⁰. Cabe ressaltar que as avaliações somativas são aquelas que trazem

⁶ O item de resposta selecionada apresenta um conjunto de alternativas das quais apenas uma é gabarito. Nesse modelo de item, existe algum estímulo que levará o estudante a realizar um percurso cognitivo para chegar até as alternativas e escolher apenas uma delas. No caso dos itens da alfabetização, a pessoa responsável pela aplicação do teste faz a leitura parcial dos instrumentos de resposta selecionada.

⁷ Optei por escolher, para a escrita geral desta dissertação, a 1ª pessoa do plural, com a justificativa de que este trabalho é colaborativo com quem está me orientando e co-orientando. No entanto, quando eu estiver me referindo diretamente ao trabalho que desempenho como Analista de Instrumentos de Avaliação do CAEd, optei por fazer colocações na 1ª pessoa do singular.

⁸ Trazemos, nesta nota, nomes de pesquisadores envolvidos em pesquisas sobre as avaliações externas em larga escala, no Brasil, cujos estudos têm servido de bússola para a escrita desta dissertação. São eles: Alicia Bonanino, Nigel Brooke, Francisco Soares, Bernadete Gatti, João Luiz Horta Neto, Hilda Micarello, Rosângela Ferreira, Manoel Palácios, Wagner Rezende, entre outros nomes.

⁹ As avaliações formativas são as avaliações que apresentam informações sobre como cada dimensão do processo está sendo desenvolvida, constituindo-se, portanto, em diagnósticos que informam mais detalhadamente sobre fases desse desenvolvimento, contribuindo para pensar metodologias de ensino que possibilitem ao estudante avançar no ano/série. As somativas são aquelas que trazem informações tanto sobre o currículo praticado pela escola nas etapas avaliadas quanto sobre o desenvolvimento do estudante em determinados anos/séries do processo da escolarização, possibilitando o cotejamento dessas informações de forma longitudinal.

¹⁰ Esse parágrafo foi retirado de um dos relatórios da Pesquisa Aplicada do CAEd na qual a orientadora deste trabalho atua.

informações tanto sobre o currículo praticado pela escola nas etapas avaliadas quanto sobre o desenvolvimento do estudante em determinados anos/séries do processo da escolarização, possibilitando o cotejamento dessas informações de forma longitudinal.

O desenvolvimento das habilidades de leitura é um processo longo, que demanda muitos esforços, tanto dos estudantes quanto dos professores. Nesse sentido, promover experiências e avaliar o processo de compreensão pode contribuir com a proposição de práticas pedagógicas cada vez mais alinhadas com o que preconiza a Base, tornando mais exitoso o processo de alfabetização, em que a apropriação da leitura e da escrita "[...] oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social" (BRASIL, 2018, p. 61).

Dito isso, esta dissertação, desenvolvida na esfera do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), discutiu, em especial, o lugar da habilidade de ler frases tanto no que se refere à série histórica de programas acompanhados pelo CAEd quanto o próprio movimento nacional de incorporação [ou não] dessa habilidade em avaliações de âmbito nacional. Para nortear esse processo, questionamos: que informações essa habilidade pode trazer para o processo de identificação do desenvolvimento da formação leitora de estudantes em fase inicial da alfabetização tendo em vista o ponto da escala de proficiência em que esses itens ancoram nas avaliações externas?

Considerando essa problematização, o objetivo geral desta dissertação foi compreender como a produção acumulada de itens de resposta selecionada, que avaliam a habilidade de ler frases, pode trazer informações sobre o percurso implementado pelo CAEd no trabalho com essa habilidade nas avaliações em larga escala voltadas para a alfabetização. Nesse contexto, foi definido também o lugar sobre o qual esta pesquisa se debruçou, o Banco de Itens de Língua Portuguesa – Alfabetização – do CAEd.

A habilidade da leitura de frases esteve presente na Matriz de Referência da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como está presente na nova matriz do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que se baseou em argumentos conceituais do processo de desenvolvimento e do campo da linguística, apesar de não ter sido contemplada pela BNCC. Essas divergências ocorrem, pois há um dissenso de campo teórico entre linguistas e pedagogos sobre a relevância dessa habilidade em uma Matriz de Referência. No entanto, defendemos que a leitura de frases

é um importante marco do processo de formação inicial dos leitores, pois se encontra entre dois processos importantes: o de leitura de palavras e o de leitura de texto. É uma habilidade fluida, importante para a memória de trabalho, pois entre ler uma palavra e ler um texto há o processo de compreensão da frase como um todo.

Na Matriz de Referência¹¹ de leitura do CAEd, instrumento que indica as habilidades que norteiam a construção dos itens, a habilidade de ler frases (D12¹²) encontra-se no eixo “Apropriação do Sistema Alfabético”, que antecede ao de “Leitura e compreensão de textos”. Nesse escopo, a habilidade ler frases pode ser entendida como uma habilidade inicial e essencial para o estudante que se encontra em processo de aquisição da leitura e da escrita.

A escolha do tema desta dissertação também foi guiada por nossas inquietações quanto às estatísticas que têm sido produzidas a partir dos itens de leitura de frases. Ele foi definido em meados de 2020, pela orientadora desta dissertação, em conformidade com a autora, constituindo-se como um estudo de caso colocado para a gestão do CAEd e sistemas de avaliação. Nessa incursão, analisamos um conjunto de itens da habilidade de ler frases da matriz CAEd, que foram aplicados e testados, gerando, portanto, dados estatísticos em uma escala, os quais revelam, entre outras coisas, a proficiência da população avaliada diante desses itens. Essa proficiência é calculada a partir do modelo matemático gerado em três parâmetros - definidos pela discriminação de um item (Parâmetro A), pela dificuldade do item (Parâmetro B) e a probabilidade do acerto ao acaso (Parâmetro C), com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI)¹³.

Nesse percurso, pretendemos identificar possíveis elementos que indicam o nível de complexidade desse conjunto de itens, dado o ponto da escala em que eles ancoram, quer seja: na complexidade sintática da construção das frases; na escolha das palavras e a formação delas quanto à estrutura silábica, isto é, palavras formadas por sílabas

¹¹ No capítulo 2 desta dissertação, há um subtítulo que aborda os elementos que compreendem uma avaliação em larga escala.

¹² Ao longo desta dissertação usamos “D12” para nos referirmos à habilidade de ler frases já que, na atual Matriz de Referência do CAEd dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é assim que esse descritor é identificado.

¹³ A Teoria de Resposta ao Item (TRI) surgiu entre os anos 50 e 60 do século passado para responder a indagações relativas aos testes de inteligência, cujos resultados variavam em função dos instrumentos de medida utilizados. [...] A utilização da TRI para análise dos testes veio para sanar algumas limitações da Teoria Clássica dos Testes (TCT), principalmente no que diz respeito à discriminação dos itens, fidedignidade dos testes e comparabilidade de desempenho de indivíduos que se submetem a testes diferentes. [...] A partir de 1995, foi introduzido o uso da TRI para a construção de instrumentos, a atribuição de escores e a análise, de forma a viabilizar a comparação dos resultados, com a construção das escalas de proficiência. (TATAIA, 2019, p. 23)

canônicas ou não canônicas, apoiando-nos em discussões teóricas do campo da Linguística, especialmente, no que concerne à fase de alfabetização.

Considerando a problematização apresentada, tendo como objeto desta pesquisa as avaliações em larga escala, coloco, aqui, o meu lugar de fala, como profissional que trabalha há cinco anos no CAEd. Nesse ofício, atuo como Analista de Instrumentos de Avaliação, elaborando e revisando itens de Língua Portuguesa e Matemática para a Equipe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, produzindo também testes de alfabetização para a avaliação em larga escala.

Esse trabalho, que venho realizando como Analista de Instrumentos de Avaliação, deve ser criterioso, envolvendo forte preocupação com a qualidade técnica e pedagógica¹⁴ dos itens a partir do estabelecimento de padrões (questões técnicas) que envolvem o processo da elaboração desses itens. Com isso, esses critérios de análise possuem natureza técnica, pedagógica ou linguística, quesitos que deverão ser levados em consideração pelo elaborador e pelos revisores. Assim, esses sujeitos, na medida do possível, tentam cercar o item de qualquer desvio que possa ocorrer, quanto aos padrões definidos pelo CAEd, para a possível materialização desse padrão ao final do processo.

Em razão do que foi apresentado, esta dissertação justifica-se pela necessidade de revisitar os itens da habilidade de ler frases, habilidade que pode trazer informações esclarecedoras sobre o processo do desenvolvimento leitor na fase inicial. Assim, buscamos compreender o comportamento estatístico de 48 itens que foram produzidos e utilizados pelo do CAEd em testes de larga escala. É importante mencionar que existe um sigilo com relação à publicidade dos itens, o que nos impediu de realizar esta pesquisa utilizando todos e quaisquer itens produzidos pelo CAEd. Isso significa que o *corpus* deste trabalho foi constituído pelos itens abertos, isto é, itens que foram divulgados nos boletins pedagógicos dos programas de avaliação dos estados e municípios.

Desse modo, ao analisarmos esse conjunto de itens, pretendemos confirmar, ou não, a partir dos dados obtidos, a relevância da manutenção dessa habilidade nas matrizes dos programas de avaliação em larga escala.

É importante destacar que, antes da pandemia da Covid-19, na elaboração de itens feitos pelos Analistas de Instrumentos de Avaliação do Banco de Itens do CAEd, o

¹⁴ A qualidade pedagógica tem relação com critérios teóricos e metodológicos levados em consideração pelos Analistas de Instrumentos de Avaliação no processo de produção e revisão dos itens. A título de exemplo, chamamos de pedagógico: a escolha da linguagem utilizada em um item; a opção por um conteúdo que tenha relação com o cotidiano e com a etapa dos estudantes; a plausibilidade entre os distratores; a criticidade na escolha de um suporte para item, especialmente no que diz respeito às questões linguísticas.

descriptor ler frases fazia parte da demanda do banco, pois, nas matrizes de referência dos principais programas de avaliação parceiros do CAEd, essa habilidade estava presente. No entanto, há uma diminuição da produção dos itens de ler frases, desde o início da pandemia até o momento em que este texto foi escrito. Assim sendo, é possível aventar a hipótese de que, durante a pandemia da Covid-19, o aumento da produção do CAEd de avaliações formativas e matrizes dessas avaliações, alinhadas à BNCC, tenha impactado na redução de produção dos itens desse descriptor. Isso porque a habilidade de leitura e compreensão de frases não consta nesse documento como habilidade essencial para o processo de aquisição de leitura.

Assim, apresentamos as seguintes questões, desdobramentos da pergunta inicial, motivadora da nossa investigação: quais seriam os motivos que levam os itens da habilidade de ler frases ancorarem em diferentes pontos da escala? Há contribuições do comportamento estatístico desses itens para pensar a corroboração, ou não, da permanência dessa habilidade nas matrizes de referência das avaliações em larga escala? Se sim, quais? Como o CAEd lida com essa habilidade nas avaliações que desenvolve?

Nessa linha de problematização, definimos como objetivos: i) contextualizar o lugar social em que o CAEd se insere, quer seja, aquele que desenvolve ações relacionadas às avaliações em larga escala, especialmente na elaboração de itens de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais da Educação Básica; ii) compreender a natureza linguística do descriptor que avalia a habilidade de leitura de frases, que faz parte da Matriz de Referência de Língua Portuguesa – alfabetização; iii) analisar o comportamento de um conjunto de itens com parâmetros estatísticos, que avalia a habilidade de ler frases, observando elementos pedagógicos, estatísticos e do campo da Linguística que podem explicar a forma e o conteúdo que compõem a empiria; iv) propor um plano de ação voltado ao desenvolvimento profissional de analistas do Banco de Itens, incorporando orientações advindas dos resultados da pesquisa.

Tendo em vista a contextualização do campo, o recorte da pesquisa e a questão de investigação que introduz o tema dissertado, estabelecemos cinco capítulos, sendo o primeiro deles a introdução e o quinto as considerações finais.

O objetivo deste capítulo introdutório é apresentar um desenho desta dissertação e trazer, resumidamente, os elementos que serão discutidos ao longo do texto.

No segundo capítulo, trazemos elementos que caracterizam e contextualizam o lugar e o objeto a ser pesquisado, o Banco de Itens do CAEd e a relação com a Equipe de Pesquisa Aplicada. Nesse capítulo, apresentamos também a habilidade de ler frases,

selecionada da Matriz de Referência para avaliação de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as evidências dessa habilidade que representam a base para o capítulo das análises. É nesse capítulo que trazemos também nossas escolhas metodológicas de análises, bem como a análise de um gráfico mostrando como a habilidade de leitura de frases se comporta estatisticamente nas avaliações em larga escala.

No terceiro capítulo, em que é apresentada a metodologia que subsidia as análises sobre a habilidade do ponto de vista teórico e estatístico, analisamos um conjunto de 48 itens testados a partir da TRI, cujos três parâmetros permitem estimar as habilidades de quem está sendo avaliado. Ainda nesse capítulo, foi possível propor, mediante nossas análises, novos descritores para a leitura de frases – que antes, na Matriz de Referência do CAEd para Língua Portuguesa dos Anos Iniciais, eram considerados classes. Desses novos descritores, originaram-se 10 classes para as quais construímos 10 *templates* e elaboramos 10 itens exemplares, cujo objetivo é auxiliar nos processos de trabalho dos Analistas de Instrumentos de Avaliação do Banco de Itens do CAEd.

O quarto capítulo desta dissertação apresenta a ideia de um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa contribuir com os processos de trabalho que vêm sendo desenvolvidos no Banco de Itens pelos Analistas de Instrumentos de Avaliação. Nesse capítulo, foram apresentadas cinco fases para fomentar o desenvolvimento do PAE: i) na primeira delas, apresentamos uma proposta para a realização de um laboratório cognitivo no qual os itens exemplares elaborados no capítulo de análise serão aplicados a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, a fim de que possamos confirmar ou não nossas hipóteses quanto à elaboração desse material; ii) a segunda fase é a construção de um manual de elaboração de itens com os modelos de *templates* construídos para a habilidade de ler frases. Essa fase se dará mediante a realização do laboratório cognitivo e dos possíveis aprimoramentos que possam vir a ser feitos no instrumento que for aplicado aos estudantes. A intenção é que esse manual seja desenvolvido pelos especialistas da Pesquisa Aplicada com a colaboração dos analistas do Banco de Itens; iii) a terceira fase do PAE se trata de uma oficina de devolutiva, na qual se pretende apresentar para a Equipe dos Anos Iniciais os achados desta dissertação, explicando a importância desta pesquisa nos processos de trabalho, em especial na elaboração dos itens, afinal, o CAEd é uma instituição que desenvolve e apoia pesquisas educacionais em avaliação pública; iv) a quarta fase propõe uma oficina de formação para aqueles colaboradores que fossem

contratados pelo CAEd para atuarem nas equipes do Banco de Itens; v) a quinta fase do PAE propõe ciclos de oficinas de estudo das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa (prioridade deste estudo) e de Matemática dos Anos Iniciais do CAEd, ora realizadas pelos próprios analistas, ora com convidados especialistas em avaliação em larga escala, ora com professores das áreas de conhecimento das avaliações desenvolvidas pelo CAEd vez que a intenção desta pesquisa foi pensar no desenvolvimento e aprimoramento dos processos de trabalho dos Analistas de Instrumentos de Avaliação,.

Dessa forma, as considerações finais, capítulo final desta dissertação, apresentam novamente e reforçam o objetivo da pesquisa que realizamos, bem como apontam as singularidades dos dados obtidos, demonstrando a relevância de trabalhos como este no cenário das avaliações em larga escala voltadas para a educação.

2 O CAED E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo contextualizar o lugar social em que o CAEd se insere, quer seja, aquele que desenvolve ações relacionadas às avaliações em larga escala, especialmente na elaboração de itens de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais da Educação Básica. Nessa incursão, voltamo-nos, especialmente, para compreender o cenário nacional das avaliações voltadas à alfabetização. A intenção é situar o leitor desta dissertação sobre como começou o processo de avaliação no Brasil, o que motivou avaliar, principalmente, os Anos Iniciais do ciclo de alfabetização¹⁵, etapas precípuas no processo de aquisição da leitura e escrita.

Apresentamos um pouco da história das avaliações nacionais e do que se entende por avaliar, em especial, o Saeb. Ainda neste capítulo, trazemos a integração do CAEd a essas ações, discutindo os processos da construção dos instrumentos com vieses nas etapas para a implementação de uma avaliação como também nos elementos que constituem um teste. O capítulo aborda também elementos pedagógicos, estatísticos e teóricos que envolvem a produção de um teste e de um item de resposta selecionada. Interessa saber o que envolve esse conhecimento no processo de identificação, especialmente dos itens de leitura de frases, foco desta dissertação, e como esse conhecimento se volta aos processos de trabalho do lugar pesquisado.

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: POR QUE É IMPORTANTE AVALIAR EM LARGA ESCALA NA ALFABETIZAÇÃO?

As discussões acerca da educação no Brasil têm acontecido desde antes da instituição da Constituição Federal (CF) de 1988. Muitas delas estão relacionadas às condições de acesso e permanência na escola e, principalmente, à qualidade do ensino ofertado. O artigo 205 da Constituição assegura que a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No entanto, o que se vem

¹⁵ A palavra ciclo serve para designar cada um dos níveis em que se divide o tempo do ensino público. Os ciclos de alfabetização foram criados pelo MEC entre 2004 e 2006, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, em todo país, em conformidade com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

percebendo, ao longo dos anos, é um descumprimento com o que está posto nesse artigo da CF de 1988, haja vista a descontinuidade de políticas voltadas para a educação, ocasionadas por mudanças na gestão nacional. Segundo Gatti (2007, p. 2), essa descontinuidade, provocada por mudanças de governo, mostra que “iniciativas anteriores são esvaziadas”. Apesar disso, com a observância da consolidação de alguns sistemas de avaliação, sendo o Saeb um exemplo de longevidade, é possível perceber que ainda tem havido descontinuidade em todos os níveis de políticas educacionais, o que pode prejudicar o aperfeiçoamento no campo da avaliação, inclusive as avaliações com foco na alfabetização.

O sentido da palavra avaliação tem relação com atribuir valor a algo ou a alguém, “verificar a valia”. O ato de avaliar contribui para repensar estratégias na intenção de propor melhorias e mudanças, pensando em uma progressão. Historicamente, a avaliação é vista como algo negativo “[...] por diferentes segmentos e entidades representativas como sindicatos, professores e importantes lideranças do meio acadêmico” (CASTRO, 2009, p. 274), pois é tratada como sinônimo de julgamento. No entanto, ela pressupõe uma tomada de decisão, é um instrumento que serve a um propósito, afinal, avaliar um processo pressupõe julgar, refletir sobre o julgamento e agir.

A política de avaliação educacional em larga escala, no Brasil, começa a integrar as políticas e as práticas governamentais em meados dos anos de 1980, período em que se discutiam a redemocratização do país e a descentralização política, financeira e administrativa das ações do governo, inclusive nos serviços ofertados à educação, especialmente após a promulgação da CF, ganhando força na década de 1990.

Nesse mesmo contexto, houve a democratização da educação, possibilitando a universalização do acesso à escola da população que corresponde à faixa etária de 7 a 14 anos e a melhora significativa no fluxo escolar. Como a educação passa a ser objeto de interesse e reflexão na sociedade, criaram-se iniciativas voltadas para a institucionalização de sistemas de avaliação em prol da aprendizagem com a finalidade de fomentar políticas que pudessem contribuir para a melhoria da educação, tal como balizar as atividades de ensino nas escolas. Segundo Bonamino e Sousa (2012), [...] as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais. (BONAMINO; SOUSA, 2012, P. 375)

Para essas autoras, a avaliação surge a partir de forte preocupação com o contexto de desigualdade. Assim, o contexto da avaliação no Brasil pode ser dividido em dois momentos: a criação e o desenvolvimento do Saeb e a criação de sistemas locais e regionais de avaliações da aprendizagem, próprias dos diversos níveis de governo, usadas para subsidiar tomadas de decisões qualificadas.

Após algumas experiências de programas de avaliação desenvolvidos pelo MEC, em 1980, sediados em alguns estados da Região Nordeste, decidiu-se por expandir, para todo o território nacional, a avaliação em larga escala. No final de 1991, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assumiu a coordenação e a administração do Saeb, anteriormente chamado de Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP). Esse sistema teve seu ponto de partida em 1993¹⁶. O principal instrumento do Saeb são os testes de rendimento que compõem o currículo de diferentes disciplinas, construídos para o monitoramento das políticas sobre o desenvolvimento da educação.

O exame, a partir da edição de 1995¹⁷, passou a avaliar estudantes das, então, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nas edições anteriores, foram avaliados os estudantes da, então, 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental¹⁸.

Sobre o Saeb, Pilati (1994) afirma que esse sistema “[...] se propôs a ser um instrumento político para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional público brasileiro” (PILATI, 1994, p. 67). Essa avaliação foi a primeira iniciativa brasileira para monitorar e diagnosticar os problemas apresentados pelo sistema educacional¹⁹. O intuito de políticas como o Saeb é promover e acompanhar a qualidade da educação das redes de ensino a partir de avaliações de caráter diagnóstico, voltadas para desempenho dos estudantes, sem que a escola ou o currículo sofram consequências diretas, isto é, esse tipo de avaliação não vem atrelado a políticas de responsabilização, sejam elas “brandas”, como divulgar os resultados dos estudantes por escola e rede de

¹⁶ Cabe ressaltar que, somente em 1995, através de um relatório, foram divulgados os resultados do Saeb.

¹⁷ O Saeb começou como uma avaliação amostral (apenas uma amostra da população de todo o território nacional era selecionada). Hoje, o exame é censitário, ou seja, toda população é selecionada para fazê-lo.

¹⁸ Além de avaliar o desempenho dos estudantes, o Saeb coleta dados sobre esses estudantes a respeito das situações socioeconômicas, culturais e das práticas escolares. Também coleta informações sobre gestores e professores das escolas.

¹⁹ O Saeb é uma avaliação que não tem interesse em promover o *accountability*, a grosso modo, a responsabilização de gestores, professores e até dos próprios estudantes pelo desempenho obtido.

ensino e traçar metas, sejam “sólidas”, como relacionar os resultados a premiações ou sanções²⁰.

Para Horta Neto (2010), o Saeb é “[...] um misto de avaliação normativa, já que primeiro compara os indivíduos entre si, e avaliação criterial, já que procura descrever para cada ponto da escala de proficiência as habilidades demonstradas pelos estudantes a partir de suas respostas aos itens da prova” (HORTA NETO, 2010, p. 91). De acordo com a Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, são objetivos do Saeb:

I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;

II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;

III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;

IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e

V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos (BRASIL, 2020, s. p.).

Além desses objetivos, o Saeb tem como referência dimensões de qualidade para avaliar a educação básica, quais sejam: “I - atendimento escolar; II - ensino e aprendizagem; III - investimento; IV - profissionais da educação; V - gestão; VI - equidade; e VII - cidadania, direitos humanos e valores” (BRASIL, 2020).

O Saeb, enquanto avaliação nacional, passou a ser um instrumento capaz de auxiliar escolas, gestores e professores a refletirem sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido na educação ao fornecer subsídios para a compreensão de fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem.

²⁰ No artigo “Três gerações da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola”, de Bonamino e Sousa, é possível conhecer um pouco mais sobre as três gerações da avaliação em larga escala no Brasil e as consequências que cada uma promove para o currículo escolar.

Foi a partir da criação de duas importantes legislações federais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²¹, em 1996, e a Lei nº 10.172/01, que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE)²², que a avaliação educacional em larga escala passou a ganhar maior destaque.

As informações coletadas por esse sistema, consolidado como política pública nacional, vêm sendo utilizadas para definir estratégias voltadas para sanar dificuldades que interferem na qualidade do sistema educacional.

Com a consolidação do Saeb, tornou-se frequente, por parte dos estados e municípios, a necessidade de terem seus próprios sistemas de avaliação. A partir de 2005, com o aprimoramento do Saeb e, conseqüentemente, a criação da Prova Brasil²³, o número de estados e municípios a desenvolverem seus próprios sistemas de avaliação aumentou significativamente, já que a avaliação nacional só aferia uma amostra da população de estudantes de todo país. No caso dos Anos Iniciais, aplicava-se a avaliação aos estudantes da 4ª série (atual 5º ano). De acordo com Castro (2009),

[...] essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem (CASTRO, 2009, p. 273).

O crescimento dos números de sistemas de avaliação vem favorecendo a criação de uma cultura e consciência avaliativa. Segundo Rezende (2020), uma das hipóteses que justifica esse crescimento se deve ao fato de se querer avaliar outras etapas e disciplinas distintas daquelas avaliadas pelos sistemas nacionais. Com isso, foram inseridas, em alguns sistemas, áreas de conhecimento como Ciências Humanas e Ciências da Natureza, além da permanência de Língua Portuguesa e Matemática. Ainda de acordo com Rezende (2020, p. 110), “[...] a existência de um sistema nacional não impediu a criação e o desenvolvimento de sistemas próprios, ao passo que o surgimento destes não levou à destruição daqueles”. Para ele, esses sistemas de avaliação são complementares e não

²¹ A LDB é uma lei que orienta a educação brasileira, abordando aspectos múltiplos da vida escolar, regulamentando e tornando gratuito o sistema educacional brasileiro, da Educação Infantil ao Ensino Médio, como direito do cidadão.

²² O PNE foi um reforço para a LDB na definição de metas e objetivos para investir em educação de forma contínua, passando de governo a governo, por um período de 10 anos.

²³ A Prova Brasil era uma avaliação de caráter censitário, destinada a avaliar o desempenho acadêmico e fatores associados ao rendimento escolar de estudantes da rede pública de ensino, da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental – atuais 5º e 9º anos.

antagônicos. É possível que coexistam sem que um atrapalhe o desempenho do outro. Desse modo, de acordo com Horta Neto (2010, p. 90), “[...] a opção pelo desenvolvimento de um sistema de avaliação pressupõe o efetivo enfrentamento dos problemas que vierem a ser apontados, mobilizando para tanto os instrumentos e recursos necessários”. É preciso compreender que a avaliação não é um fim, mas um meio a partir do qual será possível refletir sobre as informações coletadas como forma de investir em medidas educacionais para a captação de recursos que visem liquidar os problemas encontrados com os resultados dos testes.

Partindo do ponto sobre a incidência dos programas de avaliação após a criação da Prova Brasil, cabe trazer para nossas discussões as características do modelo de avaliação escolar, conduzida pelos professores, e da avaliação externa em larga escala, tal como a diferença entre elas.

A primeira, segundo Horta Neto (2010, p. 86), “[...] é um evento único e independente, com ênfase somente em um conjunto de objetivos cognitivos que incide sobre o futuro imediato do estudante e que é interpretado independentemente do seu contexto socioeconômico ou educacional”. É a partir do resultado de avaliações como essa, ao longo do ano escolar, que o estudante é promovido ao próximo ciclo.

Já a avaliação em larga escala pode utilizar-se, de acordo com Horta Neto (2010, p. 86-87), “[...] tanto de testes de rendimento, com o objetivo de verificar o desempenho dos estudantes, quanto de questionários que procuram levantar os fatores que influem no desempenho desses discentes”. Os instrumentos de um programa de avaliação são elaborados com base em matrizes de referência, pensadas a partir do que seja comum às “[...] diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 377), capazes de avaliar habilidades e competências. Além disso, um sistema de avaliação objetiva fazer um levantamento de todo um sistema educacional,

[...] pois, não só abrangem um grande número de estudantes de diferentes séries ou anos escolares, como também, precisam apresentar uma grande quantidade de questões para garantir a validade curricular, ou seja, que a avaliação abranja os principais conteúdos ensinados (FONTANIVE, 2013, p. 85).

Dessa forma, as avaliações externas desempenham um papel norteador para os professores e gestores, na busca de tentar sanar as deficiências no que tange à aprendizagem dos estudantes, como também podem fomentar estratégias que contribuam para aprimorar o que os estudantes já desempenham bem. É uma forma de orientar a

prática docente, aplicando aquilo que Brooke e Cunha (2011, p. 2) denominam de “nova geração de políticas de gestão”, lembrando que ambos os modelos de avaliação se complementam, seja na tentativa de superar suas limitações, seja para atingir suas potencialidades.

Ferrer (2006 apud BECKER, 2010) elencou alguns critérios que considera basilares para que um país tenha um sistema de avaliação sólido, como promover debates sobre os propósitos das avaliações e do uso dos materiais; estabelecer metas relacionadas aos instrumentos de medição de conhecimento geral de toda sociedade; decidir previamente se a intenção é avaliar o sistema, a instituição ou os atores individualmente para que se escolha o modelo ideal de avaliação (censitária ou amostral), inclusive realizar um pré-teste para validar os instrumentos.

A universalização do acesso à escola e a massificação de estudantes matriculados nas escolas públicas contribuíram muito para se atestar a necessidade de diagnosticar a qualidade do ensino a partir de mecanismos que pudessem aferir, de forma mais ampla e sistemática, o desenvolvimento de competências por parte desses estudantes. Até então, segundo Castro (2009), a qualidade do sistema educativo era medida “[...] com base nos indicadores de acesso e permanência na escola, tais como matrícula, cobertura, repetência, evasão, anos de estudo, etc.” (CASTRO, 2009, p. 275)

A ideia de qualidade, por si só, é ampla e só deve ser utilizada quando houver a possibilidade de medi-la a depender do contexto e do objetivo. Horta Neto (2010) explica que nem sempre há consenso sobre o que venha a ser qualidade. No entanto, ele entende “[...] qualidade como sendo um conceito relativo que utiliza padrões de referência para medir algo, e a partir dos resultados obtidos, compará-los a esses padrões” (HORTA NETO, 2010, p. 94).

Cabe ressaltar que a medida tem que ser intencional, racional e ter algum propósito. Mesmo que limitada, a avaliação educacional deve ser capaz de inspirar a implementação de políticas públicas. Ela deve ser compreendida como um desdobramento da garantia constitucional, reforçando a ideia de ser um direito de todos. Para Bonamino e Sousa (2012, p. 375), “[...] as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais”.

A avaliação, ao fornecer um diagnóstico a respeito do que vem sendo adotado pelas políticas educacionais, busca garantir também um controle dos sistemas educacionais apontando evidências empíricas da qualidade de ensino ofertada. Os testes

têm potencial para servir de bússola para diagnosticar e preencher as lacunas do processo de aprendizagem. Segundo Calderón (2017),

[...] os usos das avaliações externas focados nos resultados de aprendizagem possuem uma relação indissociável com a construção de uma escola eficaz, que não é nada mais do que uma escola que garanta a todas as crianças e jovens o real e efetivo direito à aprendizagem. (CALDERÓN, 2017, p. 41)

Dessa forma, as avaliações podem ser usadas como instrumentos que, ao fornecerem informações do indivíduo e do sistema, poderão contribuir para a criação de estratégias capazes de reparar ou solucionar problemas que impedem os estudantes de avançar.

Avaliar o sistema escolar passou a ter como objetivo o fornecimento de informações que visam mostrar o que uma determinada população de estudantes deveria saber fazer, além de possibilitar o acompanhamento da evolução desses estudantes ao longo dos anos. Na visão de Gatti (2007),

[...] a avaliação dirigida a qualquer segmento ou modalidade de ensino, quando intencional e sistemática, pressupõe colocar em evidência as premissas educativas, os valores e contextos de referência aos quais se avalia. Constitui-se, assim, como um processo de investigação de uma realidade educativa, em que aspectos qualitativos se entrecruzam com os quantitativos numa dada perspectiva sobre a qualidade socioeducacional. (GATTI, 2007, p. 7.)

Essa “investigação” realizada pela avaliação deve permitir um diagnóstico que poderá redirecionar a atuação de gestores, escolas, professores e estudantes em relação aos conteúdos e habilidades básicas de um currículo e o fortalecimento da participação da comunidade nesse sistema. Soares (2002 apud BROOKE; CUNHA, 2011) definiu três funções genéricas para o sistema de avaliação:

A primeira é a função métrica, de medir onde se situam os sistemas de educação em comparação com alguns parâmetros para responder perguntas sobre possíveis avanços. A segunda função é a analítica, ou seja, oferecer subsídios aos pesquisadores e gestores no seu trabalho de investigar o funcionamento do sistema. A terceira, considerada a mais difícil, é a função pedagógica, que trata do uso da avaliação como instrumento para a melhoria do ensino. (SOARES, 2002 apud BROOKE; CUNHA, 2011, p. 19-20)

Esses critérios podem explicar o caráter multidimensional de uma avaliação em larga escala, ou seja, ela atende ao campo científico das pesquisas, que, aliás, tem se tornado alvo de estudos nos últimos anos, e, também, atua como fornecedora de informações que auxiliem no contexto de intervenção a respeito dos resultados obtidos.

Conforme Horta Neto (2010, p. 89), “[...] a avaliação em qualquer de suas acepções deve ter um caráter formativo, levando em consideração que seu objetivo é compreender melhor a realidade e, dessa forma, atuar sobre ela, dentro dos limites impostos pelos instrumentos utilizados”.

A divulgação dos resultados é uma das etapas de uma avaliação externa. Esses resultados servem para orientar políticas educacionais, tal como trazer para as escolas informações sobre o desempenho dos estudantes a fim de orientar o planejamento de estratégias que possam sanar os possíveis problemas e fixar metas.

Brooke e Cunha (2011, p. 36) ressaltam que “[...] a lógica do sistema federal de avaliação no Brasil é de dar ampla divulgação aos resultados dos testes com o intuito de apoiar as instâncias subnacionais nas suas tarefas constitucionais e de envolver a população na discussão da qualidade da educação”. Esses resultados passam a ser utilizados nas tomadas de decisões e na implementação de novas políticas.

O ato de avaliar com base em uma determinada política educacional torna possível e tangível, com base na produção de dados estatísticos, definir onde intervir, prioritariamente, a fim de minimizar grandes problemas. De acordo com Bonamino (s.d.),

[...] dependendo da forma como são apresentados os resultados da avaliação, as informações podem permitir aos professores a compreensão sobre como seus estudantes estão se apropriando das habilidades relacionadas aos diferentes componentes curriculares avaliados, o que pode colaborar para sua intervenção pedagógica no sentido de ajudar os estudantes no desenvolvimento dessas aprendizagens. (BONAMINO, s.d., s.p.).

Espera-se, com a divulgação dos resultados, que o processo de ensino seja revisto e que os professores possam promover um (re)planejamento curricular.

No tópico seguinte, a partir das discussões já iniciadas até aqui, aprofundaremos um pouco mais na temática da avaliação, dando atenção às avaliações para a alfabetização, foco de estudo deste trabalho.

2.2 AVALIAÇÕES NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, conforme mencionado anteriormente nesta dissertação, é um processo que irá contribuir para que o indivíduo seja capaz de interagir no mundo letrado, podendo transitar em diferentes meios sociais, como também com diferentes interlocutores. A alfabetização, compreendida na perspectiva do letramento, permite que os estudantes possam aprender tanto os princípios e convenções da escrita alfabética quanto as práticas de leitura e compreensão dos textos. Para Soares (2003),

[...] aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica - constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2003, p. 1).

Os processos de decodificação e letramento são indissociáveis, um não é pré-requisito do outro, ou seja, se a alfabetização for diluída no processo do letramento, é possível que os resultados nas avaliações nacionais não sejam os esperados.

De acordo com Gontijo (2012), a decisão de se avaliar a alfabetização partiu do estabelecimento de metas que visam à melhoria da educação no mundo pelo Fórum Mundial da Educação, em 2000, e também do relatório elaborado pelo grupo de trabalho (GT) constituído pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 2003. Paralelamente a isso, a necessidade de avaliar a alfabetização surgiu após o baixo desempenho em leitura que vinha sendo obtido pelos estudantes da 4ª série/5º ano nas avaliações do Saeb de 2001 e 2003. Quanto mais cedo se avaliasse uma criança, mais cedo seria possível iniciar uma intervenção qualificada, pautada em evidências.

O objetivo das avaliações em larga escala para a alfabetização é realizar um diagnóstico, a partir de testes padronizados em habilidades de leitura e escrita, no que tange ao desempenho dos estudantes nas etapas dos anos iniciais. Com a obtenção dos resultados, é possível mapear as populações que realizaram os testes a fim de intervir e propor melhorias quanto ao trabalho realizado pelas escolas e pelas redes de ensino. De acordo com Rezende (2020, p. 34), “[...] a alfabetização é um dos principais indicadores de desenvolvimento de um país (o aumento de suas taxas representa, em regra, redução das desigualdades sociais e dos índices de pobreza)”.

Ao avaliar a alfabetização, torna-se possível diagnosticar o nível de alfabetização e letramento de um indivíduo no início do processo de aprendizagem, além de poder

acompanhar e monitorar se tem sido efetivado o direito à educação, conforme consta na CF, como também se essas avaliações têm servido para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais para o ciclo de alfabetização.

As avaliações externas para as etapas iniciais de ensino tendem a medir o desenvolvimento em habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à matemática. Para funcionar, a avaliação educacional precisa ter um objetivo que estimule uma mudança tanto na realidade educacional quanto no aprendizado dos estudantes.

A primeira avaliação em larga escala, cujo intuito era compreender os resultados dos diferentes níveis de alfabetização, foi o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) de 2005, promovida pelo estado de Minas Gerais. Em âmbito nacional, a alfabetização passou a ser avaliada a partir de 2008, com a criação da Provinha Brasil, proposta pelo Inep, por meio da Portaria Normativa MEC nº 10, de 24 de abril de 2007, estabelecida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse instrumento de avaliação era composto por uma matriz de habilidades (descritores) e um conjunto de itens elaborados pelo Ceale da Universidade Federal de Minas Gerais. A Provinha Brasil buscava fornecer informações diretas para os municípios, para os alfabetizadores e para os gestores das escolas a fim de orientar as práticas pedagógicas e identificar perfis de alfabetização do 2º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o documento Passo a Passo, os principais objetivos da Provinha Brasil eram:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- ii) oferecer às redes de ensino um resultado de qualidade da alfabetização, prevenindo assim um diagnóstico tardio dos déficits de letramento; e
- iii) contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2008, p. 8)

A implementação dessa avaliação surge como forma de mensurar o desempenho dos estudantes ao final do ciclo de alfabetização, afinal, desde o processo de redemocratização e implementação dos ciclos, não havia ainda essa prática de avaliar no início, sendo os estudantes avaliados no final do ciclo de alfabetização. Segundo Leal e Morais (2020), a criação da Provinha Brasil foi uma forma de “[...] realizar uma avaliação que pudesse diagnosticar as aprendizagens alcançadas logo no início e no final do segundo ano do ciclo, de modo a reorientar o ensino segundo as necessidades dos

educandos antes do último ano do ciclo” (LEAL; MORAIS, 2020, p. 32). Cabe ressaltar que a Provinha Brasil foi idealizada para “[...] ocorrer de forma descentralizada, sob a coordenação das escolas e secretarias, sem que os testes aplicados ou os resultados obtidos fossem centralizados pelo Inep” (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020, p. 74).

No que concerne ao tema desta dissertação, a habilidade de ler frases, é possível perceber que esta esteve presente na Matriz de Referência de Língua Portuguesa dessa avaliação. Nessa matriz, as habilidades para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento eram agrupadas em cinco eixos, a saber: 1) apropriação do sistema de escrita; 2) leitura; 3) compreensão e valorização da cultura escrita; 4) escrita; 5) desenvolvimento da oralidade. A figura 1 apresenta a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Provinha Brasil com os eixos 1 e 2. No eixo 2, descritor 5, é possível perceber a presença da habilidade de ler frases.

Figura 1 - Matriz de Referência para a Avaliação da Alfabetização e Letramento Inicial na Provinha Brasil

continua

1º EIXO	
Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.	
Habilidade (descritor)	Detalhamento da habilidade (descritor)
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> • letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); • letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); • sílabas.
2º EIXO	
Leitura	
Habilidade (descritor)	Detalhamento da habilidade (descritor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir de estratégias de identificação

	de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte e nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação	Inferir informação.

Fonte: Inep (2012).

É possível observar, nessa matriz, uma hierarquia das habilidades, por nível de dificuldade, de acordo com o momento do processo de apropriação do sistema de escrita. O Guia de Elaboração de Itens da Provinha Brasil traz algumas especificidades para a elaboração dos itens do D5: Ler frases²⁴. São elas:

- escolher entre as alternativas da frase a que corresponde a uma imagem.

Observação: é importante lembrar que avaliar esta habilidade, nesta forma proposta, não pode implicar a interpretação da imagem. Também cabe ressaltar que as frases não podem ser ambíguas.

- Escolher entre as alternativas de frase, a que corresponde àquela ditada pelo aplicador (com ou sem apoio de imagem).

Observação: deve ser mantida alguma semelhança fonética e sintática entre as frases, principalmente nas palavras iniciais e finais para que o estudante não acerte por exclusão ou ao acaso (BRASIL, 2012, p. 20).

Entre as formas de se avaliar a habilidade de ler frases, descritas no Guia de Elaboração de Itens da Provinha Brasil, a primeira se assemelha mais ao formato como

²⁴ Só para destacar que não se trata de um engano chamar o descritor de D5, vez ser esta sua nomeação na matriz da Provinha Brasil; na do CAEd, é D12, como mencionado anteriormente.

são pensados os itens dessa habilidade para os testes que o CAEd desenvolve que também tem duas formas de avaliar essa habilidade, mostradas nas próximas seções deste estudo.

A Provinha Brasil era uma avaliação sem finalidades classificatórias, com a intenção de orientar o docente nas ações que viriam a ser desenvolvidas com cada criança e subsidiar informações para os coordenadores pedagógicos e gestores das escolas públicas brasileiras. Dessa forma, visando também ao planejamento e à criação de políticas públicas educacionais, em 2013, o governo federal brasileiro instituiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no âmbito das ações relacionadas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em que crianças com oito anos de idade, no 3º ano do Ensino Fundamental, deveriam estar alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática²⁵. Essa avaliação foi estruturada pelo Inep como uma avaliação censitária e em larga escala, cujo objetivo era mensurar os níveis de alfabetização dos estudantes das redes públicas do país, ao final do ciclo de alfabetização. Os principais objetivos da ANA, avaliada anualmente, eram²⁶:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 9)

A ANA foi incorporada ao Saeb, sendo aplicada entre os anos de 2013 e 2016. De acordo com o Relatório do Saeb/ANA, publicado em 2016, alguns dos objetivos específicos para se avaliar a alfabetização são:

- i. Estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira;
- ii. Subsidiar a elaboração de políticas educacionais para o ciclo de alfabetização;
- iii. Aferir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática dos estudantes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de testes de leitura, escrita e matemática;
- e

²⁵ Essa é a Meta 5 do PNE cuja estratégia 5.2 é instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os estudantes e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014, s.p.).

²⁶ Com as mudanças ocorridas na edição de 2019, na avaliação do Saeb, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) passam a ser identificadas apenas como Saeb.

iv. Produzir indicadores sobre o contexto em que se realiza o trabalho escolar (BRASIL, 2016, p. 13).

A Matriz de Referência da ANA é um recorte das competências e habilidades possíveis de serem aferidas. A Matriz de Língua Portuguesa - que nos interessa aqui - foi baseada nos direitos de aprendizagem do Pnaic (BRASIL, 2012b), sendo dividida em dois eixos: o de leitura e o de escrita. No primeiro eixo, nove são as habilidades, enquanto que, no segundo, são três. Além disso, os testes de Língua Portuguesa eram compostos por 23 itens, sendo 20 de resposta objetiva (múltipla escolha) e três de resposta construída (itens de escrita ou discursivos) (SOARES; BERGMAN, 2020, p. 88).

Além dos objetivos elencados acima, a ANA tinha também por finalidade contribuir com o planejamento de políticas públicas para a alfabetização. No tocante à habilidade de ler frases, essa habilidade não esteve presente na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA. A figura 2 mostra essa matriz e seus eixos.

Figura 2 - Matriz de Referência ANA - Língua Portuguesa

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Inep (2016).

A última edição da ANA foi em 2016, tendo, posteriormente, em 2019, as avaliações nacionais em larga escala, da Educação Infantil ao Ensino Médio, passado a integrar o Saeb.

De acordo com os objetivos do governo federal para as avaliações dos anos iniciais, é preciso considerar também que algumas mudanças poderão ocorrer nas avaliações formativas e somativas após a promulgação da BNCC, documento responsável por orientar a organização dos currículos e matrizes de referência. Dessas mudanças, já se iniciou um movimento para a organização de uma nova Matriz de Referência do Saeb que esteja alinhada à base, haja vista que as habilidades a serem avaliadas devam ser respaldadas por ela como justificativa de relevância para o teste. De acordo com o documento da BNCC,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59).

A BNCC deve nortear o ensino de Língua Portuguesa a partir de algumas práticas de linguagem como: i) análise linguística/semiótica; ii) leitura; iii) oralidade; iv) produção de texto.

A construção de instrumentos de avaliação e projetos de intervenção/gestão escolar são desafios que poderão ser enfrentados com a implementação da BNCC. É interessante pensar também em como a escola usará esse documento para identificar seus problemas, tal como poderá obter uma gestão mais avançada tendo em vista a colaboração dos professores.

Na figura 3, é possível observar a nova Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb para o 2º ano do Ensino Fundamental. Essa matriz foi reformulada de acordo com a BNCC no ano de 2019, sendo a última versão dessa matriz de 2001.

Figura 3 - Habilidades da Matriz de Língua Portuguesa do Saeb para o 2º ano do Ensino Fundamental

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.
	Ler palavras.
	Escrever palavras.
Leitura	Ler frases.
	Localizar informações explícitas em textos.
	Reconhecer a finalidade de um texto.
	Inferir o assunto de um texto.
	Inferir informações em textos verbais.
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
Produção textual	Escrever texto.

Fonte: Inep (2022).

É possível perceber que, nessa nova matriz do Saeb, há a presença da habilidade de ler frases, apesar de essa habilidade não estar contemplada no documento da BNCC, já que, por divergências teóricas, um grupo de especialistas em avaliação que participou da elaboração da versão final da Base se opôs à inserção dessa habilidade. No entanto, linguistas, pedagogos e especialistas em avaliação que participaram da primeira versão da BNCC entendiam a importância da habilidade de leitura de frases para o próprio processo do estudante, entendendo que entre ler uma palavra e ler um texto há um processo de compreensão da frase como um todo. A permanência da habilidade de ler frases na matriz dessa avaliação nacional mostra a relevância dessa habilidade para aferir o desempenho dos estudantes nos testes de alfabetização, além de ser um argumento de defesa, neste trabalho, para se manter esse descritor nas matrizes de outras avaliações externas em larga escala, tendo como base argumentos conceituais, do processo de desenvolvimento e também do campo da linguística.

Essa nova matriz do Saeb, para a alfabetização, foi proposta antes da pandemia da Covid-19, na intenção de ser usada para a avaliação do “Novo Saeb”, em 2020. No entanto, devido ao avanço da pandemia e às medidas de isolamento social, o teste foi aplicado em 2021. Em setembro de 2022, o Ministério da Educação (MEC) divulgou os resultados do Saeb 2021, pós-pandemia. Os dados apontavam que o índice de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental que não sabem ler e escrever mais que dobrou em relação

à avaliação de 2019, passando de 15% da amostra avaliada para 34% em 2021²⁷ (MEC, 2021). Esse resultado reforça a importância de avaliações em larga escala sistêmicas não só em nível nacional, como estadual e municipal, que avaliem a habilidade de ler frases.

Após praticamente três anos do início da pandemia da Covid-19, desafios têm se colocado para a escola, especialmente no que tange ao aprendizado dos estudantes. Como verificar as possíveis defasagens durante esse período? Como monitorar a recuperação dos estudantes diante do que foi perdido no período de distanciamento social? Como traçar metas a fim de recuperar as aprendizagens não consolidadas? Como garantir qualidade e equidade do processo de escolarização depois de um longo período de ensino remoto?

Diante desses e outros questionamentos que vão surgindo ao longo do percurso de retomada das atividades presenciais, cabe situar o lugar das avaliações em larga escala nesse cenário.

Uma pesquisa realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), no segundo semestre de 2021, mostrou que houve uma queda significativa no percentual de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental. Antes da pandemia, a taxa era de 98,0%, em 2021, passou para 96,2%. Consoante a isso, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), durante a pandemia, o número de evasão escolar entre os estudantes do Ensino Fundamental aumentou em 5% e 10% entre os estudantes do Ensino Médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, s.p.).

Foi realizado também um estudo pelo Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpe/UFRJ), comparando crianças que frequentaram a pré-escola em 2019 com um grupo da mesma etapa em 2020. Essas crianças eram das escolas conveniadas e da rede privada da cidade do Rio de Janeiro. Esse estudo mostrou que não foi muito satisfatório o resultado da aprendizagem na pandemia da Covid-19. As perdas foram de, aproximadamente, quatro meses para linguagem e matemática.

Os impactos causados pela pandemia na educação e a retomada do ensino presencial suscitaram a necessidade de sanar os prejuízos na aprendizagem de milhões de estudantes da Educação Básica. Dessa forma, um importante instrumento para superar o déficit na aprendizagem são as avaliações nacionais em larga escala. Sobre isso, a

²⁷ Esses dados e informações podem ser consultados na página do MEC: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>.

organização Vozes da Educação, em parceria com a Fundação Lemman, realizou um estudo com 23 países a fim de analisar como as outras nações têm se comportado na recuperação da defasagem escolar no cenário pandêmico.

Esse estudo mostrou que a avaliação em larga escala tem sido priorizada como forma de “[...] obter informações sobre a situação do ensino remoto, perdas de aprendizagem durante o tempo em que as escolas permaneceram fechadas e identificar dificuldades em aprendizagens focais, para que, desta forma, possa planejar o trabalho pedagógico e as políticas públicas” (FUNDAÇÃO LEMMAN, s.d., s.p.).

As conclusões desse estudo indicam que esse levantamento pode “[...] qualificar o debate público acerca da importância das avaliações de larga escala, mesmo em contextos de crise, como foi o caso da pandemia” (VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 49).

Esses estudos, ao sinalizarem a situação da alfabetização no Brasil, no período pós-pandêmico, e mostrarem que as avaliações em larga escala são importantes instrumentos para obterem informações sobre essa situação, coadunam com este estudo que se pretende discutir e comprovar que a habilidade de ler de frases se faz relevante ao processo de alfabetização e de aferição da mesma nos diversos contextos de avaliação. Além disso, esses estudos vêm para somar ao meu ofício como analista do CAEd, especialmente durante a pandemia da Covid-19, já que houve um considerável aumento em minhas atividades de trabalho devido ao aumento das demandas de avaliações formativas por parte dos estados e municípios, e também do governo federal, não só como forma de mapear os prejuízos, como também proporcionar um retorno rápido para as escolas.

No subcapítulo a seguir, será apresentada uma breve descrição do CAEd enquanto instituição responsável por desenvolver pesquisas em avaliação em larga escala, pois percebemos ser relevante se fazer conhecer o CAEd, desde sua origem até os dias atuais, como forma de fomentar nossas discussões acerca dos processos de trabalho do Banco de Itens, em especial, da elaboração dos itens da habilidade de ler frases.

Como esta dissertação é desenvolvida a partir do olhar que tenho sobre os processos de trabalho de elaboração e revisão dos itens produzidos pelo CAEd, é importante situar o leitor sobre o meu lugar de fala.

2.3 O CAED E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Destacamos, nesta seção, três dissertações do PPGP/CAEd sobre as pesquisas desenvolvidas por Analistas de Instrumentos de Avaliação do Banco de Itens, no âmbito dos processos de trabalho desse banco e das avaliações em larga escala relevantes para os estudos desta dissertação. Dessas três pesquisas, uma foi escrita por uma Analista de Instrumentos de Avaliação da equipe de Ciências Humanas, da área da Geografia, e duas por analistas da equipe dos Anos Iniciais.

A pesquisadora da Ciências Humanas é Andreia Tocantins, cujo trabalho, concluído em 2018, versa sobre como o CAEd, enquanto um centro de pesquisa e oferece meios para o desenvolvimento do trabalho dos analistas de Ciências Humanas do Banco de Itens. Tocantins (2018) revisitou o guia de elaboração de itens da instituição, bem como ouviu os colaboradores da equipe da qual fazia parte a fim de confirmar sua hipótese de que havia pouca informação tanto no guia de elaboração quanto no processo de formação desses profissionais quando contratados. O trabalho de um analista de elaboração de itens é muito específico e, normalmente, os profissionais contratados não possuem experiência anterior que possa auxiliá-los nesse novo ofício. As conclusões obtidas por Tocantins (2018), em sua pesquisa, fizeram com que ela propusesse como PAE a elaboração de um guia, mais completo que o anterior, na tentativa de sanar as lacunas do processo de formação dos Analistas de Instrumentos de Avaliação de Ciências Humanas.

A segunda pesquisa aqui destacada é a de outra ex-aluna do PPGP/CAEd, Irene Ribeiro. Sua dissertação foi concluída em 2020 com um estudo focado em observar as fragilidades nas oficinas de divulgação e apropriação de resultados das avaliações da alfabetização, promovidas pelo CAEd. Ribeiro (2020) analisou as oficinas ministradas no Espírito Santo e em Teresina/PI. A hipótese do estudo dessa pesquisadora era a de que, se as oficinas se pautassem em intervenções pedagógicas, articulando dados estatísticos e currículos, poderia haver contribuições mais significativas na apropriação dos resultados. Esse trabalho primou por um ineditismo na área das avaliações em larga escala, haja vista que as devolutivas para os professores, a respeito dos resultados dos estudantes nas avaliações, constituem um tema pouco explorado no meio acadêmico. Esse trabalho também se faz relevante para esta pesquisa, especialmente por se tratar de um tema sobre as avaliações da alfabetização.

A pesquisa de Rachel Finamore (2022) também foi desenvolvida no âmbito do mestrado administrado pelo CAEd, sendo de relevância para esta pesquisa com os itens da habilidade de ler frases. O objetivo da dissertação de Finamore (2022) foi analisar os itens de consciência fonológica das habilidades que auxiliam as crianças em processo de alfabetização a pensarem a palavra a partir dos segmentos sonoros que as formam simultaneamente ao desenho gráfico das letras. Essa autora pautou sua pesquisa nos aspectos estatísticos e pedagógicos de um escopo de itens sobre leitura de palavras e unidades menores. Dessa forma, a pesquisa que estamos desempenhando vem a ser uma continuação do trabalho dessa autora, concluindo, portanto, a pesquisa sobre as habilidades da primeira parte da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do CAEd, anteriores às habilidades de ler e compreender.

2.3.1 Considerações iniciais sobre o Centro de Pesquisa

Em face do que foi mencionado anteriormente, no tocante ao fortalecimento da avaliação no país, faz-se necessário conhecer a importância do CAEd no cenário nacional e também internacional como um centro de pesquisa da área da educação que desempenha um papel de destaque no desenvolvimento de avaliações em larga escala.

Há pouco registro oficial sobre o CAEd, muito do que se sabe são relatos orais, memórias e experiências daqueles que participaram da fundação dessa instituição. Neste estudo, a principal fonte de pesquisa sobre esse universo é a dissertação de Tocantins (2018) que traz relatos dos principais pilares envolvidos na implementação do CAEd e que, hoje, participam da Coordenação Geral da referida instituição.

O CAEd²⁸ iniciou suas atividades no ano de 1999, como centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a partir do Programa de Apoio à Avaliação Educacional (Pro-Av/CAPES), lançado pelo

²⁸ Em 2019, o CAEd iniciou suas atividades como fundação. A Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd) é uma fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), devidamente credenciada junto ao MEC/MCTI, sendo constituída como entidade privada, sem fins lucrativos, destinada a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública. A Fundação CAEd goza de autonomia administrativa e financeira, na forma da legislação, e foi constituída com o objetivo de apoiar a UFJF na consecução de seus objetivos vinculados à promoção da pesquisa científica e tecnológica no âmbito da gestão e avaliação educacional e o desenvolvimento profissional e institucional nas áreas de gestão, planejamento, políticas públicas e avaliação da educação. Disponível em: <<http://fundacaocaed.org.br#!/fundacao>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

Inep para alavancar a pesquisa em avaliação no país (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015).

A jornada do CAEd deu-se início quando, segundo Tocantins (2018), a UFJF, por meio do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (LAME²⁹), decidiu participar de um edital do MEC lançado em 1997, cujo objetivo era motivar a criação de centros especializados em avaliação da educação para os diversos níveis de ensino, conforme Tocantins (2018) contextualiza:

Com a ampliação da atuação do LAME, no ano de 2001, por meio da Resolução n. 12, do Conselho Setorial de Graduação da UFJF (UFJF, 2001), o laboratório torna-se Núcleo de Políticas Públicas e Avaliação de Educação, denominado, na prática, de Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). A partir desse momento, a instituição começa a desenvolver avaliações para diferentes redes de ensino (TOCANTINS, 2018, p. 35).

A ampliação do CAEd se deu depois de ter sido escolhido para desenvolver, em 2000, um novo sistema de avaliação em Minas Gerais, o Simave. Hoje, o CAEd é uma das principais agências brasileiras especializadas em avaliação, que estabelece parcerias nacionais, estaduais, municipais e internacionais, desenvolvendo para esses parceiros programas, como: avaliações em larga escala, formação profissional, mestrado profissional e desenvolvimento de tecnologias que auxiliam nos sistemas de gestão escolar. Quanto às avaliações, o CAEd “[...] oferece serviços de produção, aplicação e análise dos testes” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 21).

As atividades do Centro de Pesquisa em tela vão desde a aplicação até a divulgação dos resultados após a análise dos testes. Os professores e os gestores podem acompanhar os resultados nas plataformas digitais disponibilizadas pelo CAEd e também por meio dos Boletins Pedagógicos, produtos que acompanham a divulgação dos resultados nas redes para aprofundar a compreensão dos docentes em relação às matrizes de referência das avaliações externas. Normalmente, há um dia de estudo coletivo para a divulgação desse material para as escolas da rede avaliada.

Outra frente de trabalho desenvolvida pelo CAEd é a pesquisa em avaliação em larga escala que tem como intuito:

²⁹ O CAEd, antes de se consolidar como um centro de pesquisa em avaliação, timidamente iniciando sua jornada no campo da educação, atuava dentro da Faculdade de Educação da UFJF como um laboratório de pesquisa, ainda com poucos projetos e pouco atuantes. Por isso, até o ano 2001, ainda tinha status de laboratório, sendo chamado de LAME até então. No site da instituição, o ano que inaugura a criação é o de 2001.

1. Desenvolver tecnologias que possibilitem a produção e publicação integradas de dados de pesquisa e dados administrativos com o uso intensivo de dispositivos digitais na avaliação e monitoramento educacionais;
2. Desenvolver instrumentos de avaliação de qualidade e promover uma abordagem sistêmica da avaliação e monitoramento dos sistemas educacionais (CAEd, s.d., s.p).

Sendo assim, no âmbito das avaliações, o CAEd passou a atuar junto às diversas instâncias de governos para oferecer dados e informações que sejam capazes de promover ações quanto à melhoria da qualidade da educação e equidade frente às oportunidades educacionais para todos os indivíduos.

O CAEd também desenvolve programas de formação e desenvolvimento profissional, como cursos de especialização, capacitação para secretários, gestores, professores, especialistas e lideranças educacionais e o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública³⁰, ampliando as discussões quanto à importância do uso de dados para uma gestão mais eficiente. Essa pós-graduação *strictu-sensu* é ofertada pela Faculdade de Educação da UFJF, destinada, principalmente, para gestores e técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública do país. Aos profissionais do CAEd também são disponibilizadas vagas para o ingresso no mestrado, como é o meu caso.

2.3.2 A estrutura organizacional do Centro de Pesquisa

O CAEd se organiza por meio de cinco macroprocessos. São eles: planejamento e gestão da pesquisa de avaliação; construção de instrumentos e produção de dados; entrega de resultados e desenvolvimento profissional, pesquisa aplicada, manutenção e desenvolvimento do Banco de Itens; pesquisa aplicada e desenvolvimento de tecnologia

³⁰ O Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora foi criado em 2009, aprovado na instituição pela Resolução do Conselho Setorial de Pós-graduação e Pesquisa nº 01/2009, de 23 de março de 2009, e recomendado pela CAPES em 24 de novembro de 2009. Mantém o conceito 4 até a homologação dos resultados da próxima avaliação quadrienal. Oferece o Curso de Mestrado Profissional, na modalidade semipresencial, destinado a diretores de escolas públicas e a técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública, em exercício. O Programa concentra-se na Gestão e Avaliação da Educação Pública, com as seguintes linhas de pesquisa: (i) Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; (ii) Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; (iii) Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; (iv) Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://mestrado.caedufjf.net/>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

de avaliação e gestão. Esses macroprocessos são divididos em processos menores, além de contarem com a participação de pesquisadores vinculados à UFJF. No quadro de colaboradores do CAEd também é possível contar com colaboradores das universidades, técnicos em tecnologia da informação, designers, administradores e advogados.

Segundo Brooke, Alves e Oliveira (2015, p. 88), o CAEd vem funcionando como “[...] um agente divulgador e dinamizador de programas estaduais de avaliação, trazendo inovação à descrição dos resultados por escola, a partir de avaliações censitárias”.

Para implementar um sistema de avaliação, o CAEd estabelece um acordo com a rede de ensino. Assim, segundo Ribeiro (2020, p. 29), “[...] estabelecidas as regras, a equipe pedagógica estrutura a Matriz de Referência para a avaliação. A elaboração desse documento é feita com base no currículo da rede de ensino, assim como nas experiências do CAEd a respeito das habilidades passíveis de serem avaliadas”³¹.

Com o crescimento das políticas educacionais em alfabetização, foi criado, em 2005, pelo estado de Minas Gerais, o Proalfa, sistema de avaliação censitária, operacionalizado inicialmente em parceria do CAEd com o Ceale da UFMG. Esse sistema de avaliação foi um marco na história do CAEd, já que inaugurou o movimento voltado para as avaliações das etapas iniciais da alfabetização. De acordo com Ribeiro (2020, p. 40), “[...] os esforços em torno da produção de dados da alfabetização das crianças mineiras têm o intuito de contribuir para a mudança no quadro de analfabetismo que se desenhou no Brasil [...]”.

De fato, o que percebemos, hoje, foi que houve um significativo avanço na implementação de avaliações voltadas para as etapas iniciais da alfabetização, preocupação que vem sendo colocada como centro do debate sobre educação no país. Conforme já mencionado, para as etapas iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano³²), o CAEd elabora testes de Língua Portuguesa e Matemática. Ribeiro (2020) fez um levantamento dos programas de avaliação das etapas supracitadas desenvolvidos por esse Centro de Pesquisa antes da pandemia da Covid-19. Pelo que é possível perceber com a pesquisa dessa autora, até o ano de 2018, com foco na alfabetização, o CAEd era responsável pelo desenvolvimento de, pelo menos, 33 programas de avaliação de nível

³¹ Desde a homologação da BNCC, em 2017, os estados e municípios passaram a alinhar seus currículos à Base, alinhamento que é feito também com as propostas das matrizes do CAEd, tendo em vista os novos currículos implementados pelas redes de ensino.

³² A equipe dos Anos Iniciais do CAEd também é responsável pelos testes do 2º período da Educação Infantil e do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) dos Anos Iniciais. Os testes do 5º ano, aqui no CAEd, são de responsabilidade das equipes pelos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

nacional a municipal. A intenção aqui é averiguar quais desses programas traziam, em suas matrizes, a habilidade de ler frases. Outro movimento é selecionar três grandes programas desenvolvidos durante a pandemia da Covid-19 para cotejar suas respectivas matrizes. O levantamento feito por Ribeiro (2020) aparece na figura 4.

Figura 4 - Programas que avaliam as etapas da alfabetização de 2009 a 2018

(continua)

PROGRAMAS	PERÍODO	ETAPAS					ÁREA DO CONHECIMENTO			
		2º PERÍODO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	EJA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	
Nacionais	NOVO MAIS EDUCAÇÃO	2017-2018		X	X	X			X	X
	PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO	2018-2019		X	X				X	X
Estaduais	PAEBES	2009-2018		X	X	X			X	X
	PAIC ²¹	2014-2019			X	X	X		X	X
	Proalfa	2009-2018			X	X			X	X
	SADEAM ²²	2011-2013/2015				X			X	X
	SAEGO ²³	2011-2018			X				X	
	SAEMI ²⁴	2013-2016		X	X	X	X	X	X	X
	SAEPE ²⁵	2009-2018			X				X	X
	SAERO ²⁶	2012-2014			X				X	X
	SAERS ²⁷	2009-2011/2016/2018				X			X	X
	SEAPE ²⁸	2010-2016				X			X	X
	SOMA FORMATIVA	2017-2019		X	X	X			X	X
	SOMA SOMATIVA	2017-2018		X	X	X			X	X
SPAECE ALFA ²⁹	2009-2018			X				X		
Municipais	AVALIA BH DIAGNÓSTICA	2013-2015			X	X	X		X	X
	AVALIA BH	2009-2016			X	X	X		X	X
	AVALIA CURITIBA	2015-2016					X		X	X
	AVALIA MACEIÓ	2017-2017			X		X		X	X
	BENEVIDES	2017-2019		X	X	X	X		X	X
INOVA MURIAÉ	2018			X	X	X		X	X	

²¹ Programa de Alfabetização na Idade Certa.²² Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas.²³ Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás.²⁴ Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca.²⁵ Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco.²⁶ Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia.²⁷ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.²⁸ Sistema Estadual de Avaliação da aprendizagem Escolar.²⁹ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará de Alfabetização.

(continuação)

PROGRAMAS	PERÍODO	ETAPAS						ÁREA DO CONHECIMENTO		
		2º PERÍODO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	EJA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	
Municipals	ORATÓRIO	2017-2019			X	X	X		X	X
	OURO BRANCO	2015			X	X	X		X	X
	PREFEITURA DE CAJAMAR	2019			X				X	X
	PROARE ³⁰	2018		X	X	X	X		X	X
	PROSA ³¹	2018-2019			X	X			X	X
	PROVA FLORIPA	2014-2016		X	X	X			X	X
	AVALIA REME ³²	2014					X		X	X
	SAESP ³³	2018					X		X	
	SAETHE	2014-2018	X		X	X	X		X	X
	SMAR ³⁴	2015			X	X	X		X	X
SIMAE ³⁵	2017-2018		X	X	X	X		X	X	

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

³⁰ Programa de Avaliação da Rede Municipal de Ensino.

³¹ Programa Salvador Avalia.

³² Avaliação Externa de Desempenho dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

³³ Sistema de Avaliação Educacional de Santana do Parnaíba.

³⁴ Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís.

³⁵ Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís

Fonte: Ribeiro (2020).

Para análise dos programas de avaliação desenvolvidos pelo CAEd, em 2022, optamos por analisar as matrizes dos três principais e maiores programas aos quais essa instituição tem se dedicado, a saber: “Programa de Recuperação e Aprofundamento” (São Paulo); “Rioeduca em Ação” (Rio de Janeiro) e o “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - Simave” (Minas Gerais).

O “Programa de Recuperação e Aprofundamento” - São Paulo teve início em 2020, movido pelos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 à educação do país. Esse programa contempla habilidades essenciais para o desenvolvimento das crianças e dos jovens da rede pública de Educação Básica. As avaliações e as atividades são elaboradas para os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

O programa de avaliação “Rioeduca em Ação”, do município do Rio de Janeiro, também foi pensado como forma de conter os impactos causados pela pandemia na educação. Esse programa realiza atividades avaliativas para aplicação em formato digital e impresso, destinadas aos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Outro programa pesquisado neste trabalho é o Simave, criado pelo estado de Minas Gerais em 2000. Esse sistema promove avaliações em larga escala para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, das redes estadual e municipal.

O quadro 1, a seguir, apresenta as principais avaliações desses programas a fim de averiguarmos em quais matrizes é possível encontrar a habilidade de ler frases.

Quadro 1 – Principais Programas de Avaliação desenvolvidos pelo CAEd em 2022

Programas de Avaliação	Etapas Avaliadas nos Anos Iniciais	Habilidade de ler frases
Programa de Recuperação e Aprofundamento – São Paulo	1º, 2º, 3º e 4º anos	Não avalia em nenhuma das etapas
Rioeduca em Ação	2º, 3º e 4º anos	Não avalia em nenhuma das etapas
Simave	2º, 3º e 4º anos	Avalia em todas as etapas

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd (2022).

Nesse quadro, é possível perceber que, nos três principais e maiores programas avaliados pelo CAEd em 2022, apenas o Simave traz, em suas matrizes de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais, a habilidade de ler frases. A justificativa para os dois primeiros programas não avaliarem essa habilidade em seus testes se dá pelo fato de a

BNCC não contemplar a leitura de frases, dando, portanto, um salto da habilidade de ler palavras para a habilidade de ler e compreender textos.

Dando continuidade à elucidação e à descrição dos processos desenvolvidos pelo CAEd, a seguir, no próximo subcapítulo, abordaremos um pouco sobre a Pesquisa Aplicada em Avaliação do CAEd, mais especificamente, sobre a parte que se destina a desenvolver um trabalho junto aos profissionais das equipes do Banco de Itens.

2.3.3 Pesquisa, manutenção e desenvolvimento do Banco de Itens

Este tópico traz ao diálogo os objetivos da “Pesquisa de Avaliação: 2016-2019” do CAEd, aprovada pelo Conselho de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 26 de agosto de 2016, e a relação que estabelece com as equipes das diversas áreas de conhecimento que integram, hoje, as equipes do Banco de Itens do CAEd³³. Cabe elencar os objetivos da Pesquisa Aplicada, divulgados no primeiro relatório semestral em 2017, a saber:

- Analisar as Matrizes de Referência construídas para a avaliação de leitura e da escrita;
- Avaliar o alinhamento entre as Matrizes de Referência para a avaliação da leitura e da escrita e as propostas curriculares para o Ensino Fundamental e médio;
- Adequar as Matrizes de Referência para leitura às propostas curriculares, em caso de necessidade de ajustes;
- Produzir itens exemplares para a avaliação da leitura e da escrita, adequados à avaliação das habilidades propostas pelas Matrizes;
- Renovar e manter o Banco de Itens do CAEd/UFJF para a avaliação da leitura e da escrita;
- Produzir e validar novos itens para a avaliação da leitura e da escrita, com base nas características observadas nos itens exemplares (CAEd, 2017, p. 3).

Ao delimitar esses objetivos, a pesquisa se propõe a buscar conhecer os itens do CAEd e verificar o que há em comum entre os itens que avaliam uma mesma habilidade. Outra tarefa pertinente e encomendada pela instituição, em 2022, é a proposição de uma nova Matriz de Referência para o Ensino Fundamental e Médio, incluindo os Anos

³³ A pesquisa teve continuidade, já está na edição 2022-2023, tendo sido submetida a editais específicos com planos de trabalho específicos das pesquisadoras em Língua Portuguesa, em que o Banco de Itens se coloca como fonte de pesquisa. Para saber mais sobre os resultados da pesquisa, ver Ferreira; Micarello; Barbosa (2018); Barbosa, Micarello; Ferreira (2020, 2022); Palácios; Oliveira (2022).

Iniciais, para Língua Portuguesa e Matemática, alinhada à BNCC. Os estudos dessa Matriz contam também com a contribuição dos Analistas de Instrumentos de Avaliação, que agregam a experiência da prática técnica e pedagógica do processo de elaboração. Atualmente, a Pesquisa Aplicada é composta por professores da UFJF das seguintes áreas: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. As especificações do documento, a seguir, esclarecem sobre as contribuições que a pesquisa se propõe a trazer:

A Pesquisa Aplicada, Manutenção e Desenvolvimento do Banco de Itens é um macroprocesso mantém o Banco de Itens do CAEd por meio da renovação periódica de seu acervo e do aprimoramento de seus padrões técnicos com a incorporação de resultados de pesquisa aplicada ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação; define a composição dos testes e o desenho da pesquisa de avaliação do desempenho do alunado segundo as referências aprovadas em painéis de especialistas e as recomendações da pesquisa em cada área do conhecimento; e revê sistematicamente as matrizes de referência da avaliação do desempenho para cada etapa da educação básica conforme as evidências empíricas e as políticas curriculares nacionais e estaduais (CAEd, s.d, s.p.).

A Pesquisa Aplicada para os instrumentos de avaliação, coordenada pela Prof^a Dr^a Hilda Micarello, é composta por diferentes equipes de pesquisa, formadas por professores universitários, que se propõem a usar a mesma metodologia, a fim de fortalecerem o Banco de Itens a partir das metas estabelecidas, sejam elas alcançadas ou não.

A atuação da Pesquisa Aplicada a instrumentos de avaliação iniciou-se a partir da necessidade de lidar com tema da avaliação em larga escala para além das questões técnicas de elaboração de itens. A intenção é que fosse feito um movimento de reflexão sobre o conhecimento que já vinha sendo produzido pelo CAEd. Segundo Tocantins (2018), a pesquisa aplicada veio a se desenvolver, inicialmente, paralela a três projetos desenvolvidos naquele momento pelo CAEd. São eles: o Projeto Matrizes, o Laboratório de Avaliação de Competências da Educação (LACE) e o Laboratório de Elaboração de Itens³⁴.

O primeiro tinha por objetivo “construir matrizes de referência para as diferentes áreas do conhecimento que cobrissem toda a educação básica, do 1º ano do Ensino

³⁴ O LACE, inaugurado em 2013, situava-se na cidade do Rio de Janeiro, enquanto que o Laboratório de Elaboração de Itens, inaugurado em 2015, situava-se na cidade de Juiz de Fora (MG). Sobre mais informações acerca das experiências desses dois projetos, sugerimos a leitura da dissertação de Tocantins (2018) - **Avaliações em larga escala em Ciências Humanas no Centro de Políticas Públicas e avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora CAEd/UFJF: a construção de um guia de orientação do trabalho de analistas e auxiliares de instrumentos de avaliação em questão**

Fundamental até o 3º ano do ensino médio” (TOCANTINS, 2018, p. 53). O segundo projeto foi criado com a intenção de aumentar a produção de itens para os testes das avaliações em larga escala, tendo em vista o aumento dos sistemas de avaliações estaduais e municipais a fim de abastecer o repositório. Por último, o terceiro projeto, o Laboratório de Itens, nasceu da necessidade de abastecer o Banco de Itens como forma de suprir a demanda de testes. De acordo com a pesquisa feita por Tocantins (2018, p. 56), “[...] havia um número significativo de sistemas de avaliação e um Banco de Itens que não dava conta de atender às demandas”.

Na subseção a seguir, serão abordadas informações sobre o Banco de Itens a fim de agregar mais conhecimentos sobre os processos desenvolvidos pelo CAEd, além de ser o setor do qual faço parte.

2.3.4 Banco de Itens do CAEd

Atualmente, as equipes do Banco de Itens têm se dedicado às demandas de elaboração e revisão dos itens e da modelagem dos testes. Nessa equipe, há duas supervisoras responsáveis pelo gerenciamento das equipes responsáveis pelos itens e testes.

O Banco de Itens é dividido em pequenas equipes por áreas de conhecimento: Anos Iniciais (Língua Portuguesa e Matemática), Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Editoração dos testes. Em cada equipe, há um interlocutor, que é o responsável por fazer a ponte sobre os interesses da supervisão em relação aos analistas e vice-versa.

Os analistas participam de todos os processos desde a elaboração dos itens até a modelagem dos testes. Além disso, há, hoje em dia, os testes que são aplicados nas plataformas digitais, elaborados, inseridos e validados pelos analistas para aplicação posterior. Até 2019, a demanda de elaboração dos itens era abastecer o repositório do Banco de Itens a fim de suprir as necessidades dos testes. Durante a pandemia, essa demanda passou a ser para atender aos testes exclusivamente, com itens que tivessem o perfil mais próximo do contexto da avaliação para a qual eram destinados. Isso corrobora com a importância do conhecimento e da participação em todos os processos por aqueles que elaboram os itens, fazendo com que, dessa forma, item e teste estejam em conformidade com a mesma finalidade.

No subcapítulo a seguir, serão apresentados os elementos que compõem um teste, para que façam mais sentido, ao leitor deste trabalho, as explicações e o detalhamento da habilidade relacionada à leitura de frases.

2.3.4.1 Elementos da avaliação em larga escala

Um sistema de avaliação pode usar, como instrumentos, testes de proficiência e questionários para avaliar o desempenho dos estudantes e fatores para além da sala de aula. Os testes cognitivos para avaliar o desempenho dos estudantes se valem de mecanismos de referência para construir a sua estrutura e dar fidedignidade e transparência a seu contexto de realização. Cada um desses mecanismos exerce um papel importante no processo avaliativo.

Os testes podem ser aplicados para estudantes de diversos períodos de escolarização, dos Anos Iniciais até o Ensino Médio, como podem ser desenvolvidos para aferir a aprendizagem desses estudantes em diversas áreas do conhecimento.

Para a implementação de uma avaliação externa até a realização de um teste, algumas etapas são necessárias de ser cumpridas, quais sejam:

1. Determinação da população a ser avaliada ou de um plano amostral.
2. Elaboração ou utilização da Matriz de Referência. Construção dos itens. Pré-testagem dos itens. Análise estatística e pedagógica dos itens.
3. Montagem dos cadernos de testes – Blocos Incompletos Balanceados. Testes padronizados. Questionários contextuais.
4. Aplicação dos instrumentos. Processamento e constituição da base de dados da avaliação.
5. Análise dos resultados: utilização da Teoria Clássica e da Teoria de Resposta ao Item. Produção dos resultados. Construção e interpretação das Escalas de Proficiência. Elaboração dos Relatórios Gerais e Pedagógicos (CAEd, s.d, s.p).

Além dessas etapas apresentadas, esta parte do texto irá expor também alguns elementos que compõem os instrumentos de avaliação e funcionam como alicerce para o trabalho do Analista de Instrumentos de Avaliação do CAEd, desde a elaboração dos itens até a modelagem de um teste antes de ser impresso e aplicado.

Como, nesta dissertação, os nomes desses elementos aparecerão com frequência, cabe esclarecer, brevemente, o que significam tais termos, como: Matriz de Referência, descritor, habilidades e competências, item, classe e escala de proficiência, boletins pedagógicos. Para melhor organização, os elementos serão elencados separadamente a seguir.

Matriz de Referência

A Matriz de Referência é um documento pensado por especialistas da área da educação com fim a buscar um consenso a respeito das habilidades que serão avaliadas para atestar o desenvolvimento dos estudantes de cada etapa de ensino.

Esse documento, formado por um conjunto de descritores, abarca uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos estudantes, estruturada em habilidades e competências (OLIVEIRA, 2008). Cada conjunto de descritores, por sua vez, concorre para atender a uma determinada competência cognitiva. Essas competências contemplam pontos centrais de uma área do conhecimento, no nosso caso, a linguagem, que é a base do currículo.

O objetivo de uma Matriz de Referência é elencar e discriminar conteúdos, competências e habilidades como parte do conhecimento dos estudantes que serão avaliados. Ela irá esclarecer o que se quer avaliar. Como se trata de um recorte do currículo escolar, não deve ser confundida nem utilizada como tal, já que o currículo é mais abrangente, refere-se ao conteúdo e às metodologias que serão desenvolvidos ao longo do percurso escolar.

A finalidade da matriz é orientar quanto à elaboração dos itens que irão compor os testes padronizados, sem deixar de estar alinhada ao currículo escolar. Normalmente, é feita uma pesquisa de campo para determinar a relevância dos conteúdos.

As matrizes de referência são resultado da reflexão e da discussão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscam um consenso a respeito das habilidades consideradas essenciais em cada etapa de ensino das áreas avaliadas (CAEd, s.d., s.p.). De acordo com Bonamino (s.d., s.p.), “[...] em termos de componentes, a Matriz de Referência das avaliações em larga escala reúne tópicos, temas ou eixos que agrupam um conjunto de habilidades afins especificadas por descritores”. Dessa forma, a Matriz de Referência traz as habilidades que precisam ser desenvolvidas, apresentando um grau de dificuldade entre elas que, como veremos mais à frente, diz respeito à finalidade dos

descritores e das classes. Além disso, esse documento é um objeto imprescindível na análise dos resultados dos testes, pois permite maior transparência ao processo.

Depois de produzida, uma matriz passa por uma validação pelos especialistas das secretarias de educação dos estados ou dos municípios. Sua funcionalidade será testada no momento da validação do conteúdo do teste, direcionando a análise dos resultados.

No cenário atual, após a homologação da BNCC, as matrizes vêm sendo pensadas e elaboradas em conformidade com esse documento. Cabe ressaltar que uma Matriz de Referência não pretende esgotar o repertório de um currículo. Esse instrumento é uma baliza para os professores e os gestores. Cada área de conhecimento e cada etapa a ser avaliada terão uma matriz.

A seguir, explicaremos sobre um dos elementos da matriz de um projeto e o que ele significa em termos de avaliação.

Descritor

O descritor de uma matriz serve para orientar no processo de elaboração dos itens de uma avaliação em larga escala. “O descritor traduz as habilidades que são avaliadas e que refletem a associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais realizadas pelas crianças ao responder à questão” (BRASIL, 2011). Cada descritor apresenta especificidades e graus de dificuldade de acordo com o tópico ou eixo no qual se aloca. Os descritores irão descrever as habilidades que compõem a matriz de cada projeto, de cada etapa escolar e área do conhecimento.

Habilidades e competências

Habilidade e competência, usadas também como sinônimo de capacidade para realizar algo, possuem, na área da avaliação, conceitos um pouco distintos. Segundo Soares,

no campo da educação, o termo competência é usado para descrever a capacidade de um estudante realizar, com sucesso, as tarefas exigidas na sua vida diária. Uma competência só está completamente especificada quando as tarefas, para as quais seu domínio é exigido, estão claramente descritas. (SOARES, s.d., s.p).

Em outras palavras, a competência é o conhecimento que pode ser acionado nos estudantes de acordo com bagagem que trazem tanto da vida escolar quanto da vida cotidiana.

A diferença entre esses termos é mais teórica do que conceitual. Um complementa o outro, especialmente, em se tratando da área da educação. Soares ainda complementa que,

como o número de tarefas que definem qualquer competência é muito grande, é usual agregar tarefas similares em conjuntos e denominá-los habilidades. [...] As habilidades que compõem uma competência cognitiva são descritas pela especificação dos conhecimentos e dos processos mentais, necessários para a realização da tarefa. (SOARES, s.d., s.p.)

Na Matriz de Referência do CAEd, a habilidade e competência de um descritor pode ser dividida em classes. Esse elemento é exclusivo dessa Matriz e será explicado a seguir.

Classe

O conceito de classe pode ser entendido como um desdobramento do descritor, ou seja, é forma de estabelecer níveis para habilidade. Esse conceito foi criado pelo CAEd como forma de operacionalizar o grau de complexidade de uma habilidade³⁵. Alguns descritores possuem mais de uma classe, ou seja, mais de um nível que, gradativamente, podem indicar essa complexidade no processo da alfabetização. Conforme abordaremos, neste trabalho, o descritor de ler frases tem três classes que, mais adiante, veremos se tratar de níveis de dificuldade da própria habilidade.

O processo de elaboração de um item é pensado a partir da classe. Cada classe avalia apenas uma habilidade, ao passo que um descritor pode ter várias classes. Segundo relatório da Pesquisa Aplicada, de 2017, “[...] a noção de classe passou a integrar o projeto de construção do repositório de itens no ano de 2011” (CAEd, 2017, p. 5). Além disso, foram propostos alguns critérios para a definição de classes.

[...] a definição de uma classe se faz na interseção entre critérios definidos com base: em uma teoria do conhecimento que contemple a natureza do construto que se está avaliando; em evidências sobre como

³⁵ Cabe destacar que, com a reformulação pela qual a matriz do CAEd tem passado, o conceito de classe tem sido aperfeiçoado e redefinido. É possível que com as incursões feitas pela Pesquisa Aplicada algumas classes deixem de existir e outras sejam criadas.

as crianças se apropriam desse conhecimento ao longo de seu processo de aprendizagem; e em uma teoria da avaliação que oriente o modo como se pode aferir essa aprendizagem em diferentes momentos do processo de escolarização. (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2017, p. 4)

Pensando na progressão dos itens dentro de um teste, o uso das classes se faz necessário a fim de contribuir para o diagnóstico que se pretende ter a partir do que é avaliado. Após a escolha da classe, inicia-se o processo de elaboração do item, instrumento que irá testar o desenvolvimento em uma habilidade.

Item: princípios organizativos

Em termos práticos, o item pode ser considerado um tipo de questão. No entanto, no contexto das avaliações em larga escala, esse conceito se amplia. O item é “[...] a unidade básica de um instrumento de coleta de dados que pode ser uma prova, um questionário, etc.” (BRASIL, 2012, p. 31). São os itens de uma avaliação que permitirão comparar os resultados dos testes realizados por uma determinada população ao longo dos anos.

Em testes de modelos únicos, os itens são de múltipla escolha, lidos totalmente pelos estudantes. Normalmente, esses testes são aplicados a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Já nos testes de modelo híbrido, há itens totalmente lidos pelo aplicador e itens lidos parcialmente pelo estudante em que o aplicador lê apenas o enunciado. Esses testes, normalmente, são aplicados aos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020)

Os itens de um teste devem avaliar somente uma habilidade e, a depender do tipo de avaliação, podem ser abertos ou fechados, com uma regra de pontuação clara associada a uma escala de medida, podendo ser dicotômicos ou politômicos, sendo eles os responsáveis por avaliar as habilidades desenvolvidas ou não pelos estudantes (HOGAN, 2006).

Os itens dicotômicos ou binários apresentam em sua estrutura duas possibilidades de respostas, certa ou errada, envolvendo geralmente quatro ou cinco opções. Já os itens politômicos não apresentam uma única opção ou situação como correta e, sim, possibilidades diferentes de acerto (SILVA; SOARES, 2010). Interessa a este trabalho

os itens dicotômicos de caráter unidimensional (PASQUALI, 2011)³⁶, cujas opções de respostas devem indicar possíveis obstáculos epistemológicos (D'AMORE, 2007)³⁷.

De acordo com Haladyba (1997 apud MORAES, 2017, p. 41), “a construção de itens exige um elevado grau de complexidade técnica, além de conhecimentos específicos quanto à formulação do enunciado, do comando para a resposta e das alternativas de resposta”. Segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1371), “o processo de elaboração de itens e instrumentos, usualmente, envolve especialistas para a eliminação de imperfeições e vieses de respostas e para garantir sua validade³⁸ - medir o que se deseja medir”. Nesse sentido, tendo em vista a preocupação com a qualidade técnica e pedagógica dos testes e o estabelecimento de padrões, a elaboração de item passa pelo processo de onze etapas, a saber: i) elaboração; ii) 1ª revisão; iii) ajustes (quando houver); iv) 2ª revisão; v) ajustes (quando houver); vi) revisão ortográfica; vii) ajustes (quando houver); viii) editoração do item; ix) conferência da editoração; x) ajustes (quando houver); xi) finalização do item que será, posteriormente, armazenado no repositório do Banco de Itens.

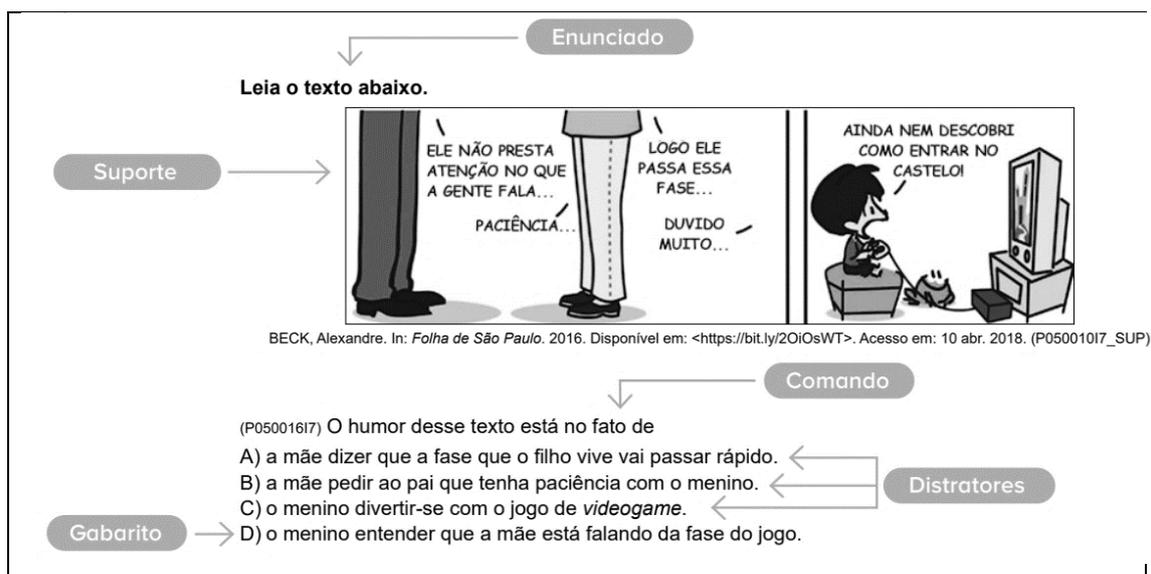
Quanto à estrutura, um item pode ser dividido em: enunciado, texto-base, comando de resposta e quatro alternativas para os Anos Iniciais ou cinco para o Ensino Fundamental e Médio. Dessas alternativas, uma é o gabarito - resposta correta - e as demais são distratores - as respostas incorretas.

³⁶ Entende-se por unidimensionalidade a capacidade de medir uma única habilidade ou traço latente do respondente (PASQUALI, 2011).

³⁷ Obstáculo epistemológico é assumido nesta pesquisa como parte do percurso compreensivo, como aquilo que se esconde no interior de um saber, mas que não pode ser generalizado e/ou confundido com o que deveria ser aprendido (D'AMORE, 2007).

³⁸ Em psicometria, o termo “validade” tem a ver com as análises estatísticas feitas no pós-teste para verificar se o construto atende àquilo que se propõe medir. Um construto é uma construção teórica que não pode ser observada ou medida diretamente. Ele é avaliado indiretamente. Portanto, a fonte de validade de um teste deve ser substantiva e não metodológica. A validade de um conteúdo sempre será qualitativa, devendo, por isso, ser registrada. No caso dos itens, eles são amostras representativas de um construto.

Figura 5 – Modelo de Item



Fonte: Minas Gerais (2021).

Para a elaboração de um item, além de habilidades técnicas, é preciso conhecimentos específicos quanto à área de conhecimento desse item. É importante também que, após a elaboração, o item seja revisado criteriosamente, para que seja possível manter o padrão técnico e a qualidade pedagógica.

A TRI focará na análise de cada item e possibilitará que os parâmetros deles em um teste possam ser estimados, tal como a proficiência dos indivíduos. De acordo com o Guia de Elaboração de Itens do CAEd, para elaborar um item, são necessários alguns critérios:

- Dominar a área de conhecimento a ser avaliada;
- Entender os processos de desenvolvimento e aprendizagem que caracterizam os estudantes para os quais os itens serão construídos;
- Dominar a linguagem verbal utilizada pelos estudantes para quem o teste será construído;
- Conhecer as técnicas para se escrever itens (CAEd, s.d., s.p.).

Item de Língua Portuguesa: como pode ser constituído

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do CAEd, que subsidia a elaboração dos itens, está estruturada, principalmente, na leitura. Portanto, para a elaboração dos itens dessa disciplina, é desejável que o Analista de Instrumentos de Avaliação tome por base alguns critérios, como domínio das técnicas de elaboração de itens, domínio da disciplina, criatividade no processo de elaboração, buscando atender às habilidades e competências da matriz.

Conforme mostramos anteriormente, cada parte de um item recebe um nome e tem uma função, por isso, mostraremos, a seguir, o que cada um significa. O primeiro deles é o enunciado, uma espécie de orientação a ser seguida, seja em relação ao texto-base, seja a uma imagem. Normalmente, essa orientação inicia-se com um verbo no modo imperativo afirmativo, como: “Leia o texto abaixo”. A linguagem do enunciado precisa ser objetiva, clara e positiva para que facilite a compreensão dos estudantes.

Em alguns itens, a depender da habilidade que será avaliada, há a presença de um texto-base ou suporte. Esse elemento pode ser um texto verbal ou multissemiótico, como imagens, gráficos, história em quadrinhos, cartazes etc. O texto-base precisa atentar para alguns aspectos, como se aproximar do contexto do estudante, não trazer temas sensíveis ou desconhecidos, ter referência bibliográfica e, no caso das imagens, ser de boa qualidade.

Logo após o suporte ou imagem, vem o comando de resposta. É dele que sairão as instruções para a resolução do problema proposto. As informações contidas no comando precisam ser claras e objetivas e, sempre que possível, levar os estudantes a voltar ao texto para consultar e encontrar a resposta.

As alternativas, no final do item, são as possibilidades de resposta para o problema que foi apresentado no comando. Elas podem ter quatro ou cinco possibilidades, a depender da etapa. Chamamos de gabarito a alternativa correta e distratores aquelas que são incorretas. Vale ressaltar que os distratores precisam obedecer a um critério de plausibilidade em sua construção, para que não sejam facilmente descartados pelo estudante ao fazer a prova.

Para que os distratores sigam um critério de plausibilidade, sua elaboração não pode ocorrer de forma aleatória, mas devem ser formulados de modo que reflitam uma possibilidade de resolução ou raciocínio possível para aquelas crianças que ainda não desenvolveram determinada habilidade (BRASIL, 2010, p. 37).

Assim como o texto-base, as alternativas precisam levar em consideração alguns aspectos. Em um material produzido pelo Inep, para a Provinha Brasil, e que se assemelha com o que é produzido também pelo CAEd, alguns desses aspectos são elencados. Assim, as alternativas

- Devem estar organizadas em ordem alfabética ou cronológica. Isso não só facilitará a leitura do item como também

evitará que o estudante identifique a resposta correta apenas pela sua posição.

- Não devem ser semanticamente muito próximas. Esta é uma forma de assegurar que haja apenas uma alternativa que responda adequadamente à questão proposta ao estudante. Isso significa que o item não pode conter duas alternativas que tenham o mesmo significado ou que levem direta ou indiretamente a um resultado.
- Não devem conter detalhes irrelevantes e conteúdos absurdos.
- Devem ser construídas de maneira a impedir que estudantes acertem o item por exclusão.
- Devem ser aproximadamente da mesma extensão, isso evitará a identificação da alternativa correta ou incorreta pela observação do seu tamanho (BRASIL, 2010, p. 37).

É importante que, no momento da construção de um item, a tentativa de elaboração das alternativas (gabarito e distratores) seja feita de forma consciente e reflexiva, levando em consideração possíveis formas de raciocínio daqueles estudantes que farão as avaliações.

Na seção a seguir, o elemento apresentado está relacionado com a aferição dos itens e análises e divulgação dos resultados.

Escala de Proficiência

A escala de proficiência, instrumento cujo emprego precede a ação avaliativa, contribui com a análise estatística e pedagógica das habilidades avaliadas no teste padronizado. Portanto, aplica-se o teste e, com base na TRI, calculam-se as proficiências dos estudantes avaliados, descritas nessa escala pré-definida. Assim, o participante que tiver uma proficiência acima da metade tem mais probabilidade de responder um item corretamente, ao passo que aquele que tem uma proficiência abaixo da metade tem menos probabilidade de responder corretamente.

De acordo com Klein e Fontanive (1995, p. 31), “[...] a TRI supõe que o desempenho do estudante em um teste pode ser explicado por características ou variáveis latentes subjacentes (não observáveis diretamente) do estudante. Estas variáveis são chamadas de proficiência ou habilidades”.

A partir dos modelos de probabilidades, a TRI poderá relacionar a proficiência do estudante com o acerto, de acordo com algumas características individuais, permitindo uma comparabilidade entre os resultados, capaz de, entre outras coisas, estimar as chances de um estudante ter acertado ao acaso. Mesmo que nem todos os estudantes tenham

respondido ao teste, a TRI permite colocar os resultados em uma mesma escala de desempenho.

No caso dos anos iniciais, atualmente o CAEd opera com quatro escalas de proficiência – PROALFA (0 a 1000), SAEB (0 a 500), PAEBES ALFA (0 a 1000) e SAEP – sendo a do PAEBES aquela que está sendo adotada pelo maior número de estados que avaliam habilidades de Língua Portuguesa nos anos iniciais (CAEd, s.d., s.p.).

O modelo utilizado para a análise dos itens nas avaliações em larga escala, medido pela TRI, é o modelo logístico de três parâmetros (modelo 3LP), definidos pela discriminação de um item (Parâmetro A), pela dificuldade do item (Parâmetro B) e a probabilidade do acerto ao acaso (Parâmetro C).

O Parâmetro A está relacionado à sensibilidade de o item vir a distinguir os estudantes que desenvolveram ou não a habilidade avaliada. Se o Parâmetro A do item for bom³⁹, é um indicativo para a elaboração de novos itens.

O Parâmetro B está relacionado à dificuldade de um item. Dentro de uma escala, quanto maior for o valor de B, maior será a dificuldade do item. Cabe ressaltar que, se um item apresentar características estatísticas muito diversas em relação aos demais da mesma habilidade, ancorado em um mesmo ponto, é possível que ele tenha algum problema de ordem técnica ou pedagógica que fará com ele seja desconsiderado em um teste.

Já o Parâmetro C é o fato de os estudantes acertarem um item de múltipla escolha, mesmo eles estando em um nível baixo de proficiência. Esse tipo de acerto é o que costumamos chamar de “chute”.

Conforme mencionamos na introdução deste texto, para a análise dos itens de ler frases usaremos o ponto de ancoragem que, na escala de proficiência, tem valores muito semelhantes ao Parâmetro B. No CAEd o ponto de ancoragem adotado sobre a probabilidade de acerto de um item é de 65%.

Dessa forma, de acordo com Soares (s.d.), espera-se que a escala de proficiência “[...] possibilite a identificação das habilidades que o estudante, provavelmente, já possui, de forma que se possa cotejá-las com as que ainda precisam ou podem ser alcançadas” (SOARES, s.d., s.p.). Em suma, a interpretação de uma escala de proficiência irá auxiliar não só a aferir aquilo que os estudantes sabem, como também a descrever, para quem

³⁹ Mais à frente explicaremos o que seria um bom Parâmetro A.

interessa saber, os resultados dos testes, visando à melhoria no ensino. Portanto, quanto maior for a proficiência de um estudante, maior a chance de ele acertar um item. Segundo Klein e Fontanive (1995), a proficiência de um estudante vai depender de vários fatores individuais como “[...] nível socioeconômico e cultural, sua escola, seu professor, sua série, etc.” (KLEIN; FONTANIVE, 1995, p. 31).

Após a aplicação do teste, são feitas análises estatísticas a fim de validar o construto. Os sistemas de avaliação dos estados e dos municípios, que encomendam os produtos do CAEd, adotam uma escala única de proficiência. Para os Anos Iniciais, costuma-se adotar a escala Paebes⁴⁰.

Na seção a seguir, analisaremos os itens relacionados ao descritor D12 da Matriz CAEd de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais, tentando comprovar a importância dessa habilidade em uma matriz de alfabetização, apesar de não estar clara na BNCC.

2.4 EVIDÊNCIAS DO CASO EM ESTUDO NA PESQUISA: OS ITENS QUE AVALIAM A LEITURA DE FRASES NO BANCO DE ITENS DO CAED

Conforme mencionado na introdução, esta dissertação se propõe a analisar os itens da habilidade de ler frases - D12 na Matriz CAEd de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais - que compõem as matrizes das avaliações nacionais e estaduais de alfabetização. Os itens do D12 fazem parte de um repositório de itens abastecido constantemente pela equipe dos Anos Iniciais do Banco de Itens do CAEd. Quando há um teste, esses itens são retirados desse repositório para compor as avaliações do 1º ao 4º ano. Essa habilidade pertence ao “Tópico 2 - Apropriação do Sistema Alfabético” da Matriz CAEd para os Anos Iniciais. Esse descritor pode avaliar três classes da Matriz de Referência, a saber: leitura de frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo, complemento⁴¹); leitura de frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, objeto, adjuntos adnominais e adverbiais) e frases com estrutura sintática indireta (voz passiva). É possível observar, a partir da descrição dessas classes, uma progressão no grau de dificuldade dessa habilidade.

⁴⁰ Os dados dos anos iniciais são gerados, em alguns Programas, na mesma métrica da escala do Saeb, ou seja, 0 a 500 pontos, e também de 0 a 1000, como é o caso da escala Paebes. Para fins de proposição das classes âncoras e das subclasses (ou classes derivadas), apoiamos-nos no intervalo da escala Saeb.

⁴¹ É considerado aqui complemento qualquer termo da oração (integrante ou acessório) após o verbo.

Partindo da observação das duas formas de elaborar os itens para o descritor de ler frases, a pergunta que irá nortear esta dissertação visa saber: “Qual das duas formas de elaborar os itens de ler frases, das etapas dos anos iniciais, de 1º a 4º ano, traz mais informações para o leitor em seu processo de aquisição da leitura?”.

O recorte de itens do banco, disponibilizado pelo CAEd, será analisado empiricamente, cruzando com teorias do campo da linguística e da alfabetização. Conforme o que for encontrado na análise desses itens, poderemos ter uma questão a ser compreendida e solucionada, inclusive com a proposição novos modelos ou classes de itens. Essas classes poderão vir acompanhadas de itens exemplares do banco ou serem propostas para fins da elaboração de itens exemplares inéditos.

Ao analisarmos o comportamento dos itens do D12, dentro da escala de proficiência, tentaremos compreender a natureza da habilidade a partir de critérios e categorias, que procuraremos estabelecer para as análises, a fim de que seja possível balizar as considerações que, porventura, haveremos de ter.

É importante termos clareza do domínio linguístico no qual está inserida a habilidade de leitura de frases para pensarmos no lugar da avaliação em larga escala como forma de obtermos informações que possam contribuir para a construção de testes cada vez mais eficazes.

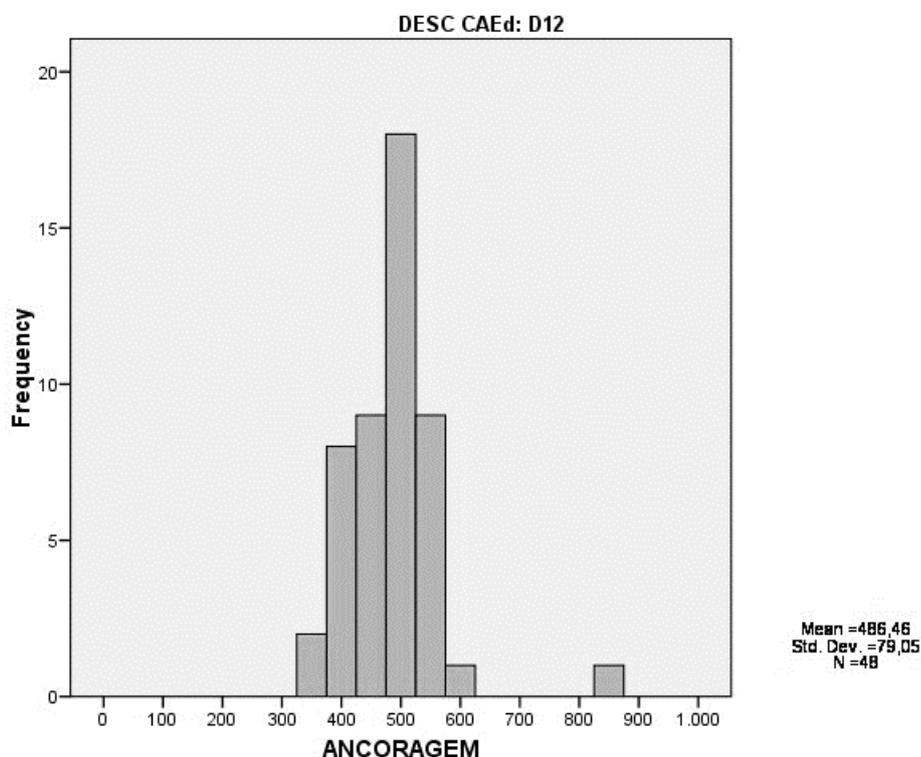
Neste recorte de itens, buscaremos responder aos possíveis questionamentos com os quais nos deparamos, quais sejam: (i) Os itens da “Leitura de Frases” estão concentrados em um determinado ponto da escala de proficiência?; (ii) Há itens que estão mais à esquerda da escala?; (iii) E mais à direita, há um quantitativo significativo de itens?; (iv) Que hipóteses são possíveis de se levantar, considerando o desenho do gráfico de dispersão dos itens do banco do CAEd?

Nesse percurso investigativo, apresentamos as análises do gráfico de distribuição dos itens fornecidos para a pesquisa aplicada em Língua Portuguesa, cedidos para fins de análise desta dissertação com a devida autorização da instituição.

2.4.1 Ler frases (D12)

A figura 6, a seguir, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de ler frases da Matriz de Referência do CAEd para Língua Portuguesa dos Anos Iniciais, disponível para análise na escala de alfabetização.

Figura 6 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D12 (ler frases) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de Itens do CAEd.

A habilidade de ler frases está atrelada à leitura e compreensão de frases, que pretende verificar se o estudante é capaz de compreender, minimamente, frases com uma estrutura sintática simples (sujeito e predicado). Essa habilidade por ser entendida como um pré-requisito para a leitura de pequenos textos. O gráfico aponta uma concentração de itens em um intervalo, aproximado, de 305 pontos para um pouco mais de 600 pontos, ou seja, uma diferença aproximada de 300 pontos na escala. Por outro lado, há um item que está entre o intervalo de 800 e 900. Esse item precisa ser analisado com atenção para termos certeza de que ele poderá continuar a fazer parte desta pesquisa ou terá que ser eliminado.

É importante salientar que nesse gráfico estão representados os itens dos dois formatos que, atualmente, são elaborados pelos analistas dos Anos Iniciais do CAEd. No capítulo 3, nós mostraremos as imagens desses itens, mas, por enquanto, cabe a nós pontuarmos aqui que há itens cujo comando suscita a leitura de quatro frases a fim de encontrar aquela que corresponda à imagem destacada no item, e há itens em que o

comando solicita que o respondente leia uma única frase e, a partir da compreensão dela, encontre uma imagem que melhor a represente.

A leitura desse gráfico nos permite fazer uma análise preliminar com vistas a encontrar evidências que auxiliem na análise dos itens que será feita no terceiro capítulo, tratando da habilidade de ler frases de forma mais detalhada.

No subcapítulo, a seguir, falaremos um pouco sobre a metodologia utilizada para esta pesquisa acerca de um conjunto de itens do D12 da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do CAEd para os Anos Iniciais.

2.5 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este tópico da pesquisa tem por objetivo apresentar, com base nas evidências do estudo de caso, o percurso metodológico escolhido para a seleção dos itens válidos, quer seja, aqueles que serão considerados a fim de auxiliar nos processos de trabalho do Banco de Itens. Com essa meta, trazemos, na primeira parte da metodologia, o percurso de seleção considerando critérios estatísticos e teóricos do campo da leitura. Na sequência, uma proposição metodológica que visa relacionar os resultados das análises a um processo de validação interna, que se constitui em uma base para o capítulo referente ao plano de ação.

2.5.1 O percurso de seleção dos itens válidos: a base para a definição das categorias de análise

O *corpus* desta investigação, quer seja, os itens válidos de resposta selecionada que avaliam a habilidade de ler frases em testes aplicados em larga escala, foi recortado a partir de critérios estatísticos e pedagógicos.

Recebemos da equipe estatística do CAEd um arquivo em PDF, contendo 48 itens aplicados em testes de avaliação da alfabetização de diferentes estados da federação. Esses itens vieram acompanhados de uma planilha em Excel contendo informações estatísticas consideradas na análise, a saber: i) número do item no sistema do Banco de Itens; ii) parâmetro A; iii) parâmetro B; iv) parâmetro C; v) percentual de acerto; vi) ancoragem. Há outras informações estatísticas, como a bisserial e aquelas relacionadas ao modo como os testes foram montados, como a posição de cada item nos blocos e os

programas em que foram avaliados, que não são consideradas neste texto pelo recorte das análises.

A planilha, então, é recortada considerando o foco das análises e as categorias de observação são definidas considerando estudos linguísticos sobre a habilidade a ser analisada e que permitem refletir sobre o processo cognitivo envolvido na sua compreensão.

Os aspectos estatísticos para reorganização da planilha disponibilizada pelo CAEd primaram pela exclusão dos itens com parâmetros A e C ruins, considerando a equalização para a escala Paebs, e pelo destaque dos itens que tinham mais de uma ancoragem. A tabela 1 apresenta os padrões de desempenho de Língua Portuguesa para as avaliações em leitura do Paebs Alfa para os Anos Iniciais do 1º ao 3º ano. Esses padrões foram definidos de acordo com os dados da escala de proficiência da Alfabetização do CAEd que vão de 0 a 1.000 pontos.

Tabela 1 – Padrões de Desempenho de Língua Portuguesa – Paebs Alfa 2021⁴²

Etapa	Padrões de desempenho			
	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
1º ano EF	Até 400	400 + 500	500 + 600	Acima de 600
2º ano EF	Até 500	500 + 600	600 + 700	Acima de 700
3º ano EF	Até 600	600 + 650	650 + 750	Acima de 750

Fonte: Paebs Alfa (2021)

Para a definição das categorias de análise, trazemos, para este estudo, contribuições de autores das áreas da Linguística, da Alfabetização e da Avaliação em larga escala para nos auxiliarem na compreensão das especificidades das habilidades.

Quando estamos diante das imagens dos itens, munidos dos argumentos que construímos nesse movimento reflexivo, analisamos um conjunto de itens, observando aspectos técnicos que concorrem para a eliminação, assim como aspectos de excelência que nos levem a considerá-los como exemplares para fins de proposição de novas classes.

Nesse movimento, vimos constituindo uma descrição mais detalhada sobre o que o estudante demonstra dominar [ou não] ao longo do processo de escolarização, tomando como referência de análise, portanto, os itens.

⁴² Para fins de consulta, em anexo, disponibilizamos um quadro com as descrições dos níveis dos padrões de desempenho.

Dessa forma, consideramos, nesta dissertação, que a aprendizagem aferida pelos testes de desempenho é um dos indicadores da qualidade educacional. Nesse sentido, pensar seus mecanismos de referência e a forma como eles contribuem para legitimar o processo avaliativo utilizado pelos sistemas de avaliação no Brasil é importante para a proposta investigativa.

As informações geradas pela aplicação do instrumento de item dicotômico nos testes de leitura do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com base nos parâmetros da TRI, é o que forma o *corpus* de pesquisa, objeto deste trabalho, o que nos leva a considerar, nas análises, como fora mencionado, três parâmetros para classificação dos itens: a discriminação, a dificuldade e o acerto ao acaso.

A discriminação é entendida como a capacidade de o item distinguir os estudantes que desenvolveram as habilidades daqueles que não as desenvolveram, auxiliando, dessa forma, na identificação da proficiência do estudante. A dificuldade está ligada ao percentual de estudantes que respondem corretamente ao item. Nesse caso, quanto maior o número de pessoas que acertam o item, mais fácil este é, e vice-versa. Por isso, esse parâmetro é conhecido como a *dificuldade* do item. O acerto ao acaso considera a probabilidade de o estudante acertar o item, mesmo quando ele tiver um nível baixo de proficiência.

Nesse sentido, a investigação do comportamento de um conjunto de itens de uma habilidade pode contribuir para a melhoria da qualidade dos itens que hoje formam o Banco do CAEd, considerando as contribuições das teorias do conhecimento, do desenvolvimento e da avaliação.

A proposta de análise pauta-se na observação da habilidade na escala de proficiência, ou seja, a verificação sobre como o conjunto de itens ancora ao longo da escala de proficiência, considerando a dificuldade do item. Nesta pesquisa, para identificar essa amplitude, propusemo-nos a realizar a incursão ao conjunto de itens da habilidade de ler frases, seguindo os seguintes critérios: i) itens com parâmetro A acima de 0,010, sendo considerados aqueles com padrão igual ou superior a 0,015 aqueles que auxiliam em caso de dúvidas; ii) itens com parâmetro C menor que 0,300. O objetivo é identificar os itens que melhor discriminam os estudantes que desenvolveram a habilidade de leitura de frases considerada na análise.

A relação entre as escalas para o parâmetro A se baseia nos valores de transformação utilizados para cada escala (SAEB, PAEBES ALFA etc.). No caso específico do parâmetro A, é a divisão do valor obtido pelo modelo da TRI pelo desvio

padrão adotado para a escala que se deseja trabalhar. Para Língua Portuguesa, na escala do Saeb, esse valor é de 55,0933 e, na do Paebes Alfa, é 122,7968.

Os cortes definidos para a classificação do nível de discriminação dos itens seguem um padrão de acordo com a produção original da TRI, antes de essas transformações serem aplicadas.

Na tabela 2, apresentada a seguir, é possível observar com mais clareza a interrelação das escalas no que se refere ao parâmetro A.

Tabela 2 - Correspondência entre esses valores para o parâmetro A

Classificação	A Original	A SAEB	A Paebes Alfa
Razoável	0,5	0,010	0,004
Bom	0,8	0,015	0,006
Muito bom	1,0	0,018	0,008

Fonte: Pesquisa Aplicada em Língua Portuguesa, com base em orientações da Equipe de Estatística do CAEd.

Os itens com valores de discriminação abaixo do razoável são desconsiderados das análises por baixa qualidade. Além dos critérios estatísticos, são considerados os pedagógicos e os técnicos que, de alguma forma, comprometem a compreensão da tarefa. Os problemas observados são pautados nos relatórios e apresentados aos analistas em encontros periódicos.

Quando se obtém o quantitativo líquido para análise, estruturam-se as sentenças descritoras que caracterizarão o conjunto de itens apoiados em conhecimentos linguísticos e sobre o processo de desenvolvimento. A categorização das sentenças descritoras organizada é amplamente discutida pela equipe por meio de itens exemplares, analisando permanências e/ou mudanças ao longo da escala de proficiência.

Além dos critérios estatísticos, entendemos ser importante considerar os critérios pedagógicos e os técnicos que, de alguma forma, interferem na realização da tarefa de leitura avaliada.

Com base nesse percurso, podemos afirmar que os princípios de fidedignidade e confiabilidade dos testes em larga escala se sustentam, possibilitando uma descrição segura do desempenho dos estudantes ao longo do processo de escolarização.

2.5.2 O diálogo entre análises e plano de ação

Com a meta de estruturar as classes da habilidade do descritor D12, aqui entendida como aquela elaborada com base na empiria, ou seja, pela incursão ao conjunto de itens do CAEd, propomo-nos a seguir um percurso metodológico no modelo “*Evidence-centered Design*” (ECD) (PRIMI, 2019). Essa metodologia pode ser traduzida por Planejamento Centrado em Evidências (PCE), que consiste em modelos de competências, evidências e tarefas para que assim possíveis interferências sejam feitas. Em termos de avaliação, esse método é um pequeno protocolo que impõe rigor metodológico tanto na produção das avaliações quanto no uso delas.

Esse modelo tem por objetivo validar o processo de resposta dos estudantes, diante das tarefas propostas pelos itens das avaliações em larga escala. Para tanto, apoia-se em cinco passos, os quais visam descrever as competências de um indivíduo, foco de uma avaliação.

1º passo: **Modelo de competências dos estudantes.** Consiste na definição de construtos amplos que o teste procurará medir, ou seja, os propósitos do instrumento. Toma-se por base para a efetivação dessa etapa a Matriz de Referência no cotejamento com a Referência Curricular, no caso desta pesquisa, a BNCC, considerando a capacidade de o estudante mobilizar seus conhecimentos e processos de raciocínio.

2º passo: **Metas da avaliação.** Nessa etapa considera-se a operacionalização das competências amplas em conhecimentos específicos, ou seja, a habilidade descrita na Matriz de Referência (descritor), atrelada a eixos de conhecimento. Para analisar o conjunto dos itens válidos em uma etapa, importante é a incursão à teoria do campo da Linguística que nos permitirá uma descrição detalhada da natureza linguística do descritor.

3º passo: **Modelo de evidências.** A meta é tornar explícitos os elementos observáveis nas tarefas propostas em cada item analisado, consideradas evidências da habilidade. Esse passo cria evidências, quer seja, uma definição operacional dos descritores que compõem a Matriz de Referência.

4º passo: **Modelos de tarefas.** Nessa etapa de análise, identificam-se, pela incursão no Banco de Itens do CAEd, os itens exemplares, alocados nas classes âncoras. Entendemos que a complexidade das tarefas propostas, definida pela natureza das sinalizações que o texto oferece, que pode ser mais ou menos complexa, constitui a base do escopo de análise dessa etapa metodológica. Isso porque a identificação das recorrências das tarefas

propostas pelos itens na relação com a complexidade do texto, num determinado intervalo da escala de proficiência, é o que nos autoriza a propor as classes âncoras dos descritores. Tais classes podem ser definidas também com base na incursão à teoria do conhecimento, no caso em tela, da Linguística, assim como as subclasses (ou classes derivadas) propostas a partir das classes âncoras. Trata-se, portanto, do “núcleo do processo de construção de itens baseado em evidências” (PRIMI, 2019, s.p.). Nessa etapa são elaborados os itens exemplares das classes âncoras e das subclasses (ou classes derivadas), a serem pretextados, gerando, assim, os dados estatísticos que contribuirão para a confirmação das hipóteses de pesquisa.

5º passo. **Estudos experimentais: laboratórios cognitivos.** O processo de validação da etapa anterior, itens exemplares produzidos no âmbito da pesquisa, que atendem às subclasses (ou classes derivadas), pautar-se-á na realização de laboratórios cognitivos, nos quais será possível mapear passos mentais que ocorrem quando os estudantes estão resolvendo as tarefas propostas pelos itens que foram produzidos no âmbito da pesquisa. Esses processos mentais “explicam como o estudante processam as informações e identificam qual momento do processamento do item e qual característica do item elicia as habilidades e conhecimentos intencionados” (PRIMI, 2019, s.p.).

A partir da apresentação das etapas metodológicas escolhidas para esta investigação, foi possível perceber que cada uma está pautada em um percurso distinto, porém, complementar. As duas primeiras, por exemplo, subsidiaram uma considerável parte deste capítulo.

No capítulo a seguir, apresentaremos o processo de análise dos itens válidos subsidiados pelas três últimas etapas metodológicas destacadas anteriormente. Consideraremos, sobretudo, a natureza linguística do descritor D12, o processo de elaboração dos itens dessa habilidade, bem como as informações estatísticas que guiarão nossas observações sobre o conjunto de itens.

Enquanto isso, no capítulo quatro, sobre o PAE, será apresentado o 5º passo da metodologia o qual consiste na realização de um laboratório cognitivo. No capítulo que compete a essa parte da metodologia explicaremos com gama de detalhes em que consiste esse laboratório cognitivo e como será realizado. Por enquanto, interessa saber que esse experimento será realizado com estudantes do 1º ao 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de um protocolo de pesquisa que visa aplicar um instrumento de avaliação com a intenção de saber não só se esses estudantes conseguem ler frases de

diversas estruturas sintáticas como também identificar o percurso cognitivo que eles realizam nesse tipo de tarefa.

3 ANÁLISE DO DESCRITOR DE LEITURA DE FRASES: TEORIA E METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo analisar o comportamento de um conjunto de itens com parâmetros estatísticos, que avalia a habilidade de ler frases, observando elementos pedagógicos, estatísticos e do campo da linguística que podem explicar a forma e o conteúdo que compõem a empiria. Nesse sentido, trazemos, num primeiro momento, a habilidade tal qual vem sendo considerada na Matriz de Referência do CAEd para o processo de elaboração de itens que compõem o Banco de Itens. Na sequência, elementos teóricos que explicam a natureza linguística do descritor. Na terceira parte, analisamos o conjunto de itens disponibilizado como amostra para a problematização em torno de dados estatísticos e teóricos que podem explicar o comportamento desses itens ao longo da escala de proficiência, como discutido nas evidências do caso estudado nesta dissertação.

3.1 A HABILIDADE DE LEITURA DE FRASES NA ALFABETIZAÇÃO

A habilidade de ler frases pertence ao domínio “Apropriação do sistema de escrita” na Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Alfabetização do CAEd no qual são reunidas as habilidades envolvidas nos processos iniciais de apropriação pelo alfabetizando das regras que organizam nosso sistema de escrita. Essas são habilidades fundamentais para a formação do leitor, pois, graças a elas, torna-se possível a leitura com compreensão.

De acordo com Cunha e Cintra (2008, p. 133), “[...] frase é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação”, que pode ser constituída por uma só palavra⁴³, por várias palavras, incluindo ou não um verbo. Além disso, a frase sempre virá acompanhada de melodia ou entonação, marcada na escrita por letra inicial maiúscula e sinais de pontuação. Ainda, segundo esses autores, “[...] a parte da gramática que

⁴³ A palavra por si só não é o foco desta pesquisa, no entanto, para deixar mais objetiva a explicação sobre o que é uma frase, cabe deixar esta nota para mostrar a definição de palavra sob o ponto de vista gramatical. Segundo Cunha e Cintra (2008, p. 89), a palavra é uma unidade menor de som e significado dentro de uma frase. Também, de acordo com Bechara (2009, p. 334), “[...] a palavra está constituída indissoluvelmente (a separação só se faz para efeito de análise e estudo) de uma base fônica e de duas formas semânticas, a gramatical e a lexical, conhecidas pelo nome técnico *morfema*.

descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar FRASES denomina-se SINTAXE” (CUNHA; CINTRA, 2008, p.134). Sendo assim, no estudo descritivo-normativo da sintaxe, é possível compreender que uma frase constituída por verbo será chamada também de oração, podendo uma frase conter duas ou mais orações. A frase organizada em oração ou orações também será chamada de *período*, que poderá ser simples, quando houver uma única oração, ou composto, quando for constituído por duas ou mais orações.

Dessa forma, pretendemos mostrar que o objetivo da habilidade de ler frases, em uma Matriz de Referência, é avaliar a compreensão que os estudantes têm de frases contextualizadas por imagens. Além do processamento lexical que os estudantes precisam dominar quando leem, o processamento sintático, no que se refere à complexidade de uma sentença, também se faz importante na dinâmica do ler e compreender. De acordo com Coscarelli (2002),

a leitura pode ser dividida em duas grandes partes, uma que lida com a forma linguística e outra que se relaciona com o significado. Essas partes, por sua vez, podem ser ainda subdivididas. O processamento da forma, também tratado como decodificação, será aqui subdividido em processamento lexical e processamento sintático. (COSCARELLI, 2002, p. 2)

É importante destacar que a leitura não é só a decodificação do texto escrito, vez que muitos conhecimentos e estratégias podem ser mobilizados pelo leitor quando ele interage com o texto. Essas estratégias, por exemplo, permitem que o leitor dê sentido ao que está lendo. De acordo com Micarello e Bonamino (2017, p. 120), “[...] a leitura é um processo multifacetado, que envolve tanto a decodificação quanto a dimensão discursiva da linguagem, seus usos e finalidades”. Na dimensão do discurso, uma palavra ou uma frase, constituída por verbo ou não, são enunciados definidos por Bakhtin (2003, p. 274, grifo do autor) como “a *real unidade* da comunicação discursiva”, capazes de proporcionar alternância de vozes. O indivíduo usa a língua para se comunicar com o outro e se autoexpressar.

Ao analisarmos os itens de leitura de frases sob o viés linguístico da alfabetização, estamos tratando do aprendizado do sistema de escrita alfabética. Na habilidade de ler frases diversas possibilidades de leitura surgem para dialogar com o contexto social do qual a criança é integrante. Dessa forma, a memória de trabalho relaciona-se com a

compreensão linguística na qual o leitor busca mecanismos que o auxiliem na compreensão do enunciado.

No processo da consciência sintática, dimensão da consciência metalinguística, o leitor pode vir a se deparar com a complexidade sintática de uma frase que, possivelmente, exigirá dele conhecimento prévio de mundo, especialmente no que tange ao processo semântico. Na visão de Gombert (1992 apud SOARES, 2016, p. 142), a “competência metassintática se refere à habilidade de julgar conscientemente os aspectos sintáticos da língua, e exercer controle intencional sobre a aplicação de regras gramaticais”. Entendemos, portanto, que o leitor, paralelamente à decodificação, precisa estabelecer relação com o sentido das palavras de um enunciado.

Na leitura das palavras de uma frase, a composição silábica, a posição da sílaba tônica e a extensão dessas palavras são características relevantes à medida que se tornam facilitadoras ou não da leitura e compreensão de palavras e frases, especialmente, quando se pretende mensurar isso em níveis macros, como nas avaliações em larga escala. Soares chama essas características de “[...] nível de transparência ou opacidade da ortografia da língua das crianças em estudos” (SOARES, 2014, p. 146). Isso significa que quanto menos ambígua for a correspondência entre letra e som, mais transparente é a ortografia de uma língua.

No entanto, quanto mais a ortografia se aproxima de uma transparência, mais “[...] pode tornar pouco relevante o recurso de pistas do contexto sintático para ler palavras desconhecidas ou de ortografia regular” (SOARES, 2016, p. 146). Segundo Ferreira (s.d., s.p.), “a concepção de leitura que subsidia a avaliação da alfabetização está pautada na ideia de que o texto é um mapa que a compreensão, de natureza subjetiva, requer que se considerem as pistas que guiam o leitor na construção de sentido”.

Ao analisarmos o desempenho dos estudantes na leitura de frases, esperamos perceber como se dá, nas avaliações em larga escala, a compreensão leitora no agrupamento de palavras em uma sentença, organizadas por meio de uma oração. Sendo assim, buscaremos tentar averiguar se a criança realiza a “*identificação de violações à gramaticalidade de frases e de correção dessas violações*” (SOARES, 2014, p. 143, grifos da autora) por meio de suas escolhas de frases para responder ao item.

Segundo Coscarelli (2002), a leitura, em linha gerais, divide-se em decodificação e construção de sentido. A decodificação, também tratada como processamento da forma, subdivide-se em processamento lexical e processamento sintático, ambos relacionados com a forma linguística. Já o processamento do significado subdivide-se em construção

da coerência local, coerência temática e coerência externa. A figura 7, a seguir, elucida melhor essas subdivisões do processo de leitura.

Figura 7 – Processamento linguístico



Fonte: Gomes (2019).

Nesse esquema da figura 7, o autor sintetiza como funciona o processamento linguístico do leitor diante de uma sentença do micro ao macrotexto de acordo com o que é proposto por Coscarelli (2002). Como podemos ver, a leitura é dividida em duas grandes partes: a da forma linguística, ou seja, a parte que decodifica, e a do significado ou sentido. A parte da decodificação permitirá que o leitor identifique as palavras a partir de informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas, para, depois, construir uma relação entre essas palavras. Na divisão da leitura referente ao significado, o leitor acionará conhecimentos para a construção de sentidos em que as informações são processadas gradualmente, partindo do significado das frases e da relação que estabelecem entre si, até o conhecimento prévio de mundo, acionando memória de trabalho para preencher lacunas que o texto sozinho não consegue dar conta.

Na seção a seguir, procuraremos nos ater às informações acerca da habilidade de ler frases, analisando os itens elaborados pelos analistas da equipe dos Anos Iniciais do CAEd, usados nos testes de alfabetização.

3.2 A HABILIDADE DE LER FRASES NO BANCO DE ITENS

Entendemos ser relevante ter clareza a respeito do domínio da habilidade de ler frases para refletirmos sobre a construção de testes mais eficazes para a avaliação em larga escala. Desse modo, traremos algumas concepções que permitirão iniciar esse percurso.

Para as análises de um conjunto de itens dessa habilidade, consideramos: i) a natureza linguística do descritor – as classes que constituem esse descritor; ii) o modo como os itens do D12 são elaborados; iii) as observações sobre o comando indicado com considerações sobre gabarito e distratores, apresentadas em itens exemplares da habilidade de ler frases do Banco de Itens do CAEd.

Na sequência do texto, trazemos o resultado das análises sobre D12, descritor que, na Matriz de Referência do CAEd, avalia a habilidade de ler frases, entendendo-o, em acordo com os estudos de Soares (2016).

3.2.1 Ler frases (D12) na matriz CAEd: as classes de itens

A leitura de frases é uma habilidade mais sofisticada do que unicamente a de decifrar uma sequência de palavras, exigindo, por isso, mais do estudante. Essa habilidade requer que a criança decodifique as palavras que constituem uma frase, compreendendo-as e armazenando-as em sua memória de trabalho para, ao término da leitura, compreender um todo significativo. Essa habilidade é avaliada por itens nos quais o estudante deve associar uma frase à imagem que corresponde a ela, ou seja, para a interpretação da frase, um estímulo visual-pictórico é usado como recurso.

Na Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Alfabetização do CAEd, a habilidade ler frases (D12) vem, em uma linha de progressão de dificuldade, após as habilidades de ler palavras formadas por sílabas canônicas e por sílabas em padrão não-canônico e anterior ao domínio de “Estratégias de Leitura”. Na matriz supracitada, o descritor D12 subdivide-se em três classes, cada uma com um nível de complexidade, sendo avaliadas à medida que o estudante avança na etapa escolar: EF.DM2.C5.D12.cl26 - Ler frase com estrutura sintática simples (sujeito, verbo, complemento); EF.DM2.C5.D12.cl27 - Ler frase com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo,

complemento, adjuntos adnominais e adverbiais) e EF.DM2.C5.D12.cl28 - Ler frase com estrutura sintática indireta (voz passiva).

Segundo Coscarelli (2002), a canonicidade e a complexidade sintática de uma frase são fatores que podem influenciar no processamento sintático das palavras dessa frase, ou seja, o leitor deve estruturar essas palavras sintaticamente para que o texto seja compreendido não como um amontoado de sentenças, mas como “uma unidade coerente de significado”. As sentenças formadas pela estrutura sujeito/verbo/complemento são lidas com mais facilidades que aquelas que apresentam outras estruturas sintáticas.

Para tanto, é esperado que os estudantes em fase inicial, do 1º ao 3º ano, tenham desenvolvido a habilidade de ler frases na ordem direta com estrutura sintática simples: sujeito/verbo/complemento, enquanto que, para os estudantes do 4º ano, por exemplo, é esperado que tenham desenvolvido a habilidade de ler frases com estruturas sintáticas variadas, como na voz passiva.

3.2.2 Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D12: considerações sobre os itens disponibilizados para análise

Além dessa divisão de classes mencionada anteriormente, nas avaliações em larga escala, essa habilidade vem sendo proposta de duas formas:

i) Um modelo de item contempla um enunciado, uma imagem (uma cena), com elementos ilustrativos que indicam alguma ação, um comando e quatro alternativas de resposta, formuladas por frases que tenham relação com a cena, para que o estudante leia e compreenda qual delas descreve corretamente a imagem. Entretanto, apenas uma frase (o gabarito) traz todos os elementos dessa imagem, as demais (os distratores) não possuem qualquer relação, exceto pelo sujeito das frases ser o mesmo.

ii) O outro modelo apresenta um enunciado, uma frase, escrita dentro de um quadro, um comando e quatro alternativas com imagens, em que o estudante precisa ler a frase e identificar a cena que corresponde àquilo que ele compreendeu dessa frase.

Em ambos os modelos, o aplicador conduz apenas a leitura do enunciado e do comando para os estudantes do 1º ao 3º ano; a leitura das frases, nas alternativas, não é guiada, independentemente da etapa em que o estudante se encontra. No entanto, cabe deixar como reflexão o fato de nem todos os estudantes das etapas iniciais, como 1º e 2º anos, sejam leitores proficientes.

3.2.3 O que nos dizem os itens do Banco de Itens que avaliam a leitura de frases?

Para nossas análises, como fora mencionado, a equipe de estatística do CAEd nos disponibilizou um conjunto de 48 itens que avaliam D12, dos dois modelos mencionados na seção anterior. Junto desses itens, recebemos uma planilha com informações individuais de cada item como: o código, o gabarito, o bloco e a posição no teste em que o item foi avaliado, os valores dos parâmetros A, B, e C, do percentual de acerto e da ancoragem do item.

Nosso primeiro movimento foi reduzir a planilha apenas com as informações que considerávamos relevantes para o processo de análise e, em outra aba, a qual chamamos de planilha líquida, mantivemos o código do item, a ancoragem, o gabarito e criamos mais quatro colunas: estrutura da frase; frase gabarito; comando; observação.

Depois desse movimento inicial, utilizamos um filtro para eliminar os códigos de itens repetidos, tal como os itens que seriam eliminados, tomando como referência os três parâmetros da TRI, já mencionados anteriormente neste texto, a saber: i) parâmetro A acima de 0,005; ii) parâmetro C até 0,300; iii) se avaliam a habilidade; iv) se estão pedagogicamente consistentes. Desse movimento, 17 itens foram eliminados, sendo 1 pelo parâmetro A; 4 pelo parâmetro C; 9 por não termos tido acesso à imagem deles e 3 por terem mais um ponto de ancoragem. Do total, ficamos com 31 itens válidos para análise. Além disso, organizamos esses itens em ordem crescente de ancoragem: da menor ancoragem, 321,7; para a maior, 539,2. É importante salientarmos que, para fins de análises, são considerados os parâmetros A e C, a fim de identificar os itens estatisticamente consistentes, e o ponto de ancoragem, para identificar a proficiência dos estudantes.

Nessa incursão, assim que ajustamos a planilha em um formato satisfatório para as nossas análises, começamos a preenchê-la com as informações dos itens que nos foram entregues em um arquivo único de PDF. Era o momento de observarmos a “cara” do item, ou seja, qual era o modelo do item, como era/eram a/as imagem/imagens, a/as frase/frases do gabarito e distratores. À medida que olhávamos para o item, íamos dando forma à planilha e, assim, caminhamos com nossa análise.

No quadro 2, apresentaremos um recorte de uma planilha em Excel, mencionada acima, organizada por ordem de proficiência do item (da menor para a maior).

Quadro 2 – Recorte da planilha estatística – Ler frases (312 a 539 pontos na escala de proficiência)

(continua)

ITEM	ANCORAGEM	ESTRUTURA DA FRASE	FRASE - GABARITO ou SUPORTE	COMANDO	OBSERVAÇÃO
P010037G5	312,7	Estrutura canônica - 1 complemento - 3 palavras não canônicas	O PADEIRO FAZ O PÃO	1	
P031793E4	361,9	Estrutura canônica - 1 complemento - 3 palavras não canônicas	A FORMIGA CARREGA A FOLHA	1	
P031790E4	369,9	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	A MENINA SEGURA UM SORVETE	1	
P032027E4	375,9	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	AS CRIANÇAS BRINCAM DE RODA	1	GABARITO: complemento com preposição
P031800E4	377,8	Estrutura canônica - 1 complemento - 3 palavras não canônicas	AS MENINAS BRINCAM COM A CORDA	1	GABARITO: complemento com preposição
P010245E4	378,6	Estrutura canônica - 1 complemento - 3 palavras não canônicas	AS CRIANÇAS CORREM SORRIDENTES	1	
P030170B H	383,0	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	O MENINO LAVA O SEU CACHORRO	2	GABARITO: complemento com pronome
P032433E4	386,7	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	A MENINA BRINCA COM A BOLA	2	GABARITO: complemento com preposição
P032026E4	399,3	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	OS MENINOS BRINCAM NO PARQUE	1	

P020219E4	400,1	Estrutura canônica - 1 complemento - 3 palavras não canônicas	AS CRIANÇAS TOCAM PIANO	1	
P032398E4	402,8	Estrutura canônica - 1 complemento - 1 palavra não canônica	O MENINO TOCA O VIOLÃO	1	
P031791E4	412,1	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	OS MENINOS PUXAM A CORDA	1	
P031794E4	439,4	Estrutura canônica - 1 complemento - 1 palavra não canônica	A MENINA ARRUMA A MALA	1	
P040322E4	446,7	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	O MENINO ESCOVA OS DENTES	1	
P031799E4	447,2	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	A MENINA PASSEIA DE BICICLETA	1	
P043211E4	448,6	Estrutura 1 - 1 complemento - 3 palavras não canônicas	A FRUTA É COLHIDA PELO HOMEM	2	
P030168C2	449,0	Estrutura 2 - 3 complementos - 7 palavras não canônicas	O URSO PROTEGE OS TRÊS PATINHOS DA CHUVA COM A SOMBRINHA	2	GABARITO: complemento com preposição
P010035G5	451,9	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	O CARTEIRO SEGURA A CARTA	1	
P040274G5	458,6	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	O HOMEM ABRE A JANELA	1	
P040352E4	459,5	Estrutura 2 - 2 complementos - 3 palavras não canônicas	O MENINO FAZ UM CASTELO NA AREIA	1	

P030078E4	461,3	Estrutura canônica - 1 complemento – 2 palavras não canônicas	AS CRIANÇAS BRINCAM DE RODA	2	GABARITO: complemento com preposição, igual ao P032027E4 - linha 6 - diferença no comando
P040351E4	465,2	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	A MENINA BRINCA NO BALANÇO	1	
P040316E4	470,8	Estrutura canônica - 1 complemento – 3 palavras não canônicas	AS CRIANÇAS BRINCAM COM AS LATAS	1	GABARITO: complemento com preposição
P030146E4	495,5	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas	AS CRIANÇAS COMEM NA MESA	1	
P010033G5	497,0	Estrutura canônica - 1 complemento – 2 palavras não canônicas	AS CRIANÇAS BRINCAM DE BOLA	1	Semelhante aos P032027E4 (l. 6) e P030078E4 (l. 24)
P020286ES	498,4	Estrutura canônica - 1 complemento - 1 palavra não canônica	O MENINO CHUTA A BOLA	1	
P020067C2	498,8	Estrutura canônica - 1 complemento - 1 palavra não canônica	A ROSA ESTÁ NO VASO	2	
P020003C2	500,6	Estrutura canônica - 1 complemento - 1 palavra não canônica	O MENINO PESCA NO LAGO	1	
P030136E4	514,6	Estrutura 2 - 2 complementos - 3 palavras não canônicas	O HOMEM LÊ UM LIVRO SENTADO	1	
P010040G5	515,5	Estrutura canônica - 1 complemento - 0 palavra não canônica	A MENINA SEGURA A ROSA	1	

P010036G5	539,2	Estrutura canônica - 1 complemento - 2 palavras não canônicas ⁴⁴	O HOMEM CARREGA A LATA	1	
-----------	-------	---	------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

⁴⁴Cabe explicar que, quando escrevemos “palavra(s) não canônica(s)”, é apenas para simplificar a escrita dentro da tabela. Estamos cientes que as sílabas de uma palavra é que são canônicas ou não canônicas. Além disso, contaremos como palavras os pronomes e as preposições.

Após termos realizado nossa observação da planilha anterior, definimos nossas categorias de análise. A primeira delas está relacionada à estrutura da frase que diz respeito à natureza do complemento. Definimos três tipos de estruturas, com base em definições sintáticas, que receberam os nomes de estrutura canônica, estrutura I, estrutura II. A seguir, mostraremos como cada uma dessas estruturas organizam a frase:

- Estrutura canônica: sujeito + verbo + 1 termo da oração (integrante ou acessório)
- Estrutura I: sujeito paciente + verbo + agente da passiva
- Estrutura II: sujeito + verbo + 2 ou mais termos da oração (integrante(s) + acessório(s))

Diante de nossas observações dos 31 itens de ler frases, identificamos que, entre o intervalo de 312,7 a 447,2 pontos na escala de proficiência, é possível observar que há a predominância de estrutura canônica, com 15 itens dessa estrutura. Também observamos que entre o intervalo de 448,6 a 539,2 pontos, observamos maior dispersão com outras estruturas, foram 12 os itens de estrutura canônica em relação a 1 (um) item de estrutura I, e 3 (três) itens de estrutura II.

Outra categoria das nossas análises diz respeito à quantidade de complemento das frases, presentes, pelas nossas observações, nas frases de estrutura canônica e estrutura II. Dos 31 itens analisados, 28 apresentam 1(um) complemento na frase; 2 (dois) itens apresentam 2 (dois) complementos e apenas 1 (um) item com 3 (três) complementos na frase.

Além disso, foi possível observar que há a dominância de 1 (um) complemento em 16 dos itens analisados, entre o intervalo de 312,7 a 448,6 pontos na escala de proficiência. Já entre o intervalo de 447,2 a 539,2 pontos, notamos que 2 (dois) ou 3 (três) complementos já aparecem em 12 itens com 1 (um) complemento; 2 (dois) itens com 2 (dois) complementos e 1 (um) item com 1 (um) complemento.

Mais outras duas categorias foram pensadas para as análises dos itens de ler frases, uma sobre a quantidade de palavras das frases formadas por sílabas não canônicas, fator que consideramos um dificultador para a leitura das crianças nas fases iniciais, tendo sido, inclusive, pesquisado por Finamore (2022). A outra categoria é sobre o tipo de comando, já que mencionamos que há dois modelos para os itens do D12.

Quanto à quantidade de palavras formadas por sílabas não canônicas, tivemos, na grande maioria, palavras formadas por uma, duas ou três palavras dentro da frase em que as sílabas não respeitassem a canonicidade de consoante + vogal (CV). Nós também

tivemos uma ocorrência de frase ancorando em 515 na qual não havia palavras formadas por sílabas não canônicas, além de uma ocorrência em que sete palavras da frase eram formadas por sílabas não canônicas, ancorando, inclusive, em 449 da escala de proficiência. Nossa conclusão a respeito dessa categoria foi a de que consideramos muito dispersa a distribuição desses itens dentro da escala de proficiência, sendo sua análise, portanto, pouco relevante.

Na categoria sobre o tipo de comando, encontramos 25 itens do comando chamado por nós de comando 1: “Faça um X na frase que conta o que acontece nessa cena” e 6 itens do comando 2: O desenho que mostra o que está escrito na frase é”.

Quanto aos intervalos desses itens na escala de proficiência, observamos que há a predominância do comando 1 entre o intervalo de 312,7 a 447,2 pontos, com 13 itens de comando 1 em relação a 2 (dois) itens de comando 2. No tocante ao intervalo de 448,6 a 539,2 pontos, notamos que há a predominância do comando 1, com mais ocorrência do comando 2, isto é, 12 itens de comando 1 contra 4 (quatro) itens de comando 2.

A seguir, nós apresentaremos 11 itens que se encontram nessas categorias elencadas acima. A escolha desses exemplos se deu a partir do tipo de comando e estrutura das frases. Queríamos contemplar em nossas análises, pelo menos, um modelo de cada categoria para que nossas hipóteses pudessem ser sustentadas.

Item: 01

Código: P010037G5

Gabarito: A

Parâmetro A: 0,00704

Parâmetro B: 303,5

Parâmetro C: 0,25928

Ancoragem: 312.7

Veja a cena abaixo.



Faça um X na frase que conta o que acontece nessa cena.

O PADEIRO FAZ O PÃO.

O PADEIRO MEXE A PANELA.

O PEDREIRO FAZ O MURO.

O PEDREIRO MEXE A MASSA.

Nesse modelo de item, há um enunciado, uma imagem, usada como suporte, um comando de respostas e quatro alternativas: um gabarito e 3 distratores. A imagem contextualiza uma cena em que um homem, tratado por “padeiro”, segura um tabuleiro com possíveis pães. Além disso, há outros elementos que compõem a cena, como um rolo de massa, uma bacia e um forno, que podem auxiliar a compreender o sentido da frase que melhor representa a imagem. Para responder a esse item, o estudante deve ser capaz de relacionar a linguagem verbal à imagem. É importante perceber que, em apenas metade das alternativas, a palavra “padeiro” aparece, mas não necessariamente ligada à situação representada na cena; os verbos “fazer” e “mexer” se alternam entre essas frases e os complementos (objeto direto) são formados por palavras do gênero feminino e gênero masculino: duas de cada. Selecionamos esse item por ter estruturas de frases canônicas, com 1 (um) complemento e na ordem direta (sujeito + verbo + 1 termo integrante da oração). De acordo com as análises feitas, definimos o comando desse item por comando 1. Dessa forma, para responder corretamente ao item, o leitor deve ler todas as frases para assinalar aquela que efetivamente corresponde à imagem. Além disso, dentre os itens analisados, este é o que possui a ancoragem mais baixa, 312,7, podendo ser considerado um item fácil, se levarmos em consideração que está ancorado abaixo dos 500 pontos (metade) da escala Paebes. A hipótese é que a construção sintática das frases contribuiu para que não seja um item difícil.

Item: 02

Código: P010245E4

Gabarito: B

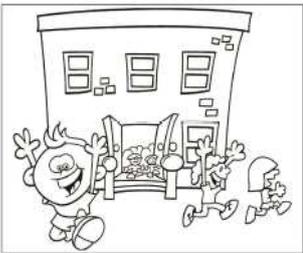
Parâmetro A: 0,005

Parâmetro B: 349,08

Parâmetro C: 0,2

Ancoragem: 378.6

Veja a cena abaixo.



Faça um X na frase que conta o que acontece nessa cena.

AS CRIANÇAS BRINCAM DE BOLA.

AS CRIANÇAS CORREM SORRIDENTES.

AS CRIANÇAS ESCREVEM CONTENTES.

AS CRIANÇAS PULAM DE CORDA.

Nesse modelo de item, há um enunciado, uma imagem, usada como suporte, um comando de respostas e quatro alternativas: um gabarito e 3 (três) distratores. Como no item anterior, o comando deste também é o 1. A imagem contextualiza uma cena em que algumas crianças parecem sair correndo e sorrindo da porta de um prédio, possivelmente uma escola. Além das crianças e do prédio, não há outros elementos nessa cena. É importante perceber que todas as frases estão no plural e que, em todas as alternativas, aparecem a palavra “crianças” como sujeito da frase, mas não necessariamente ligada à situação representada na cena. Nessas frases, os verbos não se repetem e os termos que se seguem são termos da oração diferentes. Na frase “As crianças brincam de bola”, o verbo é seguido por um termo acessório da oração. Já na frase “As crianças pulam de corda”, um termo integrante da oração, no caso, preposicionado, sucede o verbo. No entanto, cabe ressaltar que há um problema nessa frase, já que o usual seria “As crianças pulam corda”. Nas outras duas frases, as palavras “sorridentes” e “contentes”, que têm a função de predicativos do sujeito, além de poderem ser consideradas sinônimos. Escolhemos esse item por ter o que consideramos, em nossas análises, frases da estrutura canônica, porém, com complementos distintos daqueles apresentados no item anterior.

Item: 03

Código: P043211E4

Gabarito: D

Parâmetro A: 0,0094

Parâmetro B: 436,9721

Parâmetro C: 0,2285

Ancoragem: 448,6

Leia a frase abaixo.

A FRUTA É COLHIDA PELO HOMEM.

Faça um X na cena que mostra o que está escrito nessa frase.

<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	

Esse modelo de item é diferente dos dois primeiros. Nele há um enunciado, uma frase, um comando de respostas e quatro alternativas representadas por imagens. A frase apresentada é curta e está na voz passiva analítica. O estudante fará um caminho diferente do que ele fez nos outros dois modelos de item. Primeiro, ele precisará ler a frase e, depois, encontrar qual imagem corresponde ao que é descrito por ela. O sujeito paciente é “fruta”; o verbo é “colher” e o agente da passiva é “o homem”. Nesse tipo de construção, o que, na voz ativa, é objeto direto, vira o sujeito. É importante perceber que, embora, em todas as cenas, haja a presença de um homem, não necessariamente se encontram ligadas à situação descrita na frase. Na primeira cena, é possível observar um homem regando uma flor; na segunda, um homem sentado à mesa comendo; na terceira, o homem bebendo algo e, na quarta, o gabarito do item, vemos um homem sobre uma escada, segurando uma espécie de cesta, colhendo frutos de uma árvore. Conquanto consideremos a estrutura da voz passiva como mais complexa, a depender da etapa de ensino, no entanto, esse item ancorou no meio da escala de proficiência, tendo uma dificuldade mediana. Decidimos selecionar esse item justamente pela estrutura sintática da frase, denominada, em nossa análise, de “estrutura I”, chamando também de 2 o seu comando. Dessa forma, para

responder corretamente ao item, o leitor deve ler a frase, compreender o sentido dela para, assim, assinalar a cena melhor representa a frase.

Item: 04

Código: P030168C2

Gabarito: D

Parâmetro A: 0,00765491

Parâmetro B: 453,52269

Parâmetro C: 0,32

Ancoragem: 449.0

Leia a frase abaixo.

O URSO PROTEGE OS TRÊS PATINHOS DA CHUVA COM A SOMBRINHA.

Faça um X no quadradinho que mostra o que está escrito nessa frase.









Este modelo de item, em termos técnicos, é semelhante ao terceiro, sendo construído com um enunciado, uma frase, um comando de respostas e quatro alternativas representadas por imagens. A frase apresentada está na ordem direta, porém, é longa e composta de três complementos: “três patinhos”, “da chuva”, “com a sombrinha”. Para resolver esse item, o estudante precisará percorrer o mesmo caminho que no item anterior, isto é, ler a frase e, depois, encontrar qual imagem corresponde ao que é descrito por essa frase. É importante perceber que, em todas as cenas, a chuva e a sombrinha estão presentes. Além desses elementos, é possível observar outros: ursos na chuva segurando uma sombrinha (alternativa A); um pato na chuva com uma sombrinha (alternativa C) e a cena, gabarito do item (alternativa D), que representa a frase. A construção desse item com a escolha dessas cenas, possivelmente, remete às possibilidades de respostas que o estudante terá a depender do seu nível de leitura, pois o estudante que ainda apresenta dificuldade na leitura das palavras poderá marcar a alternativa A, se não conseguiu ler a palavra “patinhos”; a alternativa B, se só conseguiu identificar na frase as palavras

“chuva” e “sombriinha”, mas confundiu as outras com “crianças” e a alternativa C, se leu “chuva”, “sombriinha” e “pato” em lugar de “patinhos”. A escolha desse item se deu pelo nível de complexidade da frase, considerada, em nossas análises, como uma frase de “estrutura II”. Além disso, o comando desse item também pode ser chamado de comando 2.

Após apresentarmos esses quatro exemplos de itens, achamos relevante também trazer mais alguns exemplos de itens que não se encaixam nas categorias, mas que podemos alocarmos em “subcategorias” de análise. Para isso, trouxemos dois itens em que apenas o gabarito não segue um padrão em relação aos distratores, o que pode vir a ser um atrativo para o estudante quando for realizar um item como esses. Vejamos a seguir quais são.

Item: 05

Código: P031800E4

Gabarito: A

Parâmetro A: 0,008

Parâmetro B: 357,7

Parâmetro C: 0,19

Ancoragem: 377.8

Veja a cena abaixo.



Faça um X na frase que conta o que acontece nessa cena.

- A) AS MENINAS BRINCAM COM A CORDA.
- B) AS MENINAS COMPRAM UMA FRALDA.
- C) AS MENINAS PEGAM UMA TORTA.
- D) AS MENINAS QUEBRAM A PORTA.

Esse é um modelo de item de comando 1 e, ao criarmos categorias para as análises dos itens, decidimos escolher esse item porque a frase gabarito, além de traduzir a cena, tem uma pequena diferença em sua estrutura sintática em relação às frases das demais

alternativas. Em nossas análises, observamos que a frase da alternativa A (gabarito) tem uma preposição, ou seja, é a única, desse item, que contém um termo acessório que é preposicionado. É possível que os estudantes da etapa em que esse item foi aplicado não possuam conhecimento acerca dos termos de uma oração. No entanto, eles podem vir a perceber que há uma diferença entre elas com a presença da preposição “com” que não está presente nas outras. Essa diferença pode ter sido um atrativo decisivo na escolha dessa alternativa, fazendo com que o item ancorasse, portanto, abaixo dos 500 pontos na escala de proficiência, ou seja, metade. Além dessas observações, podemos perceber algumas características na construção das alternativas desse item, como: frases de estrutura canônica (sujeito + verbo + 1 termo da oração), a presença do sujeito “As meninas” em todas as frases; todos os verbos são da primeira conjugação “AR”, os substantivos dos complementos são palavras do gênero feminino e formam pares de rimas “TORTA -PORTA” / “CORDA – FRALDA”.

Item: 06

Código: P030170BH

Gabarito: A

Parâmetro A: 0,007003428

Parâmetro B: 356,51306

Parâmetro C: 0,17

Ancoragem: 383,0

🔊 Leia a frase abaixo.

O MENINO LAVA O SEU CACHORRO.

🔊 O desenho que mostra o que está escrito nessa frase é









Esse é um modelo de item de comando 2 e, ao criarmos categorias para as análises dos itens, decidimos escolhê-lo porque a frase usada para leitura e identificação da cena correta tem a estrutura canônica conforme fora definido em nossas análises (sujeito + verbo + 1 termo da oração). No entanto, há uma diferença entre as demais frases canônicas analisadas até o momento, vez que, nesta, no complemento há a presença do pronome possessivo “seu”, elevando o nível de dificuldade do complemento. Além disso, é possível observar que a escolha das cenas se deu mediante o verbo “lavar”. Esse verbo remete a ações promovidas pelo uso de água, portanto, em todas as cenas, é possível observar alguém usando-a para desempenhar alguma ação.

Os próximos exemplos de itens possuem, em comum, a mesma frase gabarito: “As crianças brincam de roda”, com diferenças, entre eles, no tipo de comando e na ancoragem.

Item: 07

Código: P032027E4

Gabarito: A

Parâmetro A: 0,01004

Parâmetro B: 361,21127

Parâmetro C: 0,2

Ancoragem: 375,9

Veja a cena abaixo.



Faça um X na frase que conta o que acontece nessa cena.

AS CRIANÇAS BRINCAM DE RODA.

AS CRIANÇAS CORREM NA HORTA.

AS CRIANÇAS PULAM A CORDA.

AS CRIANÇAS QUEIMAM A TORTA.

Este é um modelo de item de comando 1, cujas frases possuem estrutura sintática canônica, na ordem direta (sujeito + verbo + 1 termo da oração). No entanto, optamos por escolhê-lo devido à semelhança com a frase do item posterior, já que, em ambos, a frase é “AS CRIANÇAS BRINCAM DE RODA”. A diferença se dá no tipo de estrutura do item, ou melhor, no tipo de comando. Enquanto neste, o comando é 1; naquele, o comando é 2. Neste item, todas as frases estão no plural e em todas elas o sujeito é o mesmo, “AS CRIANÇAS”. Nas frases das alternativas C e D, o verbo é seguindo de termos integrantes da oração, enquanto, nas alternativas A e B, seguem-se termos acessórios da oração. Os complementos das alternativas A e C e das alternativas B e D são pares de rimas: “RODA – CORDA”; “HORTA – TORTA”. Apenas o verbo da alternativa B pertence à segunda conjugação, isto é, “ER”. Nesse item, portanto, o leitor deve observar bem a cena e ler todas as frases para assinalar aquela que efetivamente corresponde à imagem.

Item: 08

Código: P030078E4

Gabarito: D

Parâmetro A: 0,008632133

Parâmetro B: 441,24299

Parâmetro C: 0,18

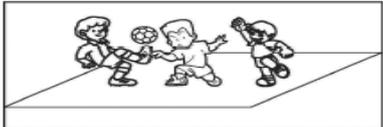
Ancoragem: 461,3

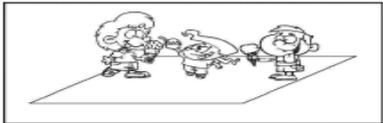
🔊 Leia a frase abaixo.

AS CRIANÇAS BRINCAM DE RODA.

🔊 Faça um X na cena que mostra o que está escrito nessa frase.









Este é um modelo de item de comando 2, cujas frases possuem estrutura sintática canônica, na ordem direta (sujeito + verbo + 1 termo da oração). No entanto, optamos por escolhê-lo devido à semelhança com a frase do item anterior, já que, em ambos, a frase é “AS CRIANÇAS BRINCAM DE RODA”. A diferença se dá no tipo de estrutura do item, ou melhor, no tipo de comando. Enquanto neste, o comando é 2; naquele, o comando é 1. Outra diferença consistente se dá quanto à ancoragem, que neste é maior que no anterior, porém, ambos ficam abaixo da média da escala, ou seja, estão abaixo dos 500 pontos da escala de proficiência. Com relação às cenas, em todas elas há a presença de crianças desempenhando ações que envolvem brincadeiras. O estudante que escolher a alternativa A, por exemplo, ao ler a palavra “RODA” pode tê-la confundido com “CORDA” e aqueles que escolheram a alternativa B podem ter lido “BOLA” ao invés de “RODA”. Nesse item, portanto, o leitor deve ler a frase com atenção para assinalar a cena efetivamente corresponde à frase.

Os três últimos exemplos de itens dessa amostra são itens que foram eliminados, mas que achamos importante trazê-los para essa análise a fim de contextualizarmos o porquê dessa eliminação.

Item: 09

Código: P040316G5

Gabarito: B

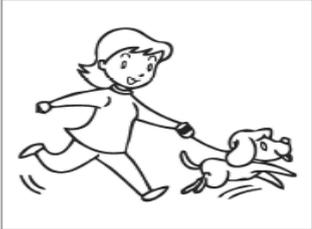
Parâmetro A: 0,010668013

Parâmetro B: 474,39818

Parâmetro C: 0,35

Ancoragem: 465.9

Veja a cena abaixo.



Faça um X na frase que conta o que acontece nessa cena.

A MULHER COME O FEIJÃO.

A MULHER CORRE COM O CÃO.

A MULHER GOSTA DO COLCHÃO.

A MULHER GUARDA O PÃO.

Este é um modelo de item de comando 1, cujas frases possuem estrutura sintática canônica, na ordem direta (sujeito + verbo + 1 termo da oração). Sua escolha para esta análise se deu por ter sido eliminado pelo “parâmetro C”, ou seja, probabilidade de acerto ao acaso, apesar de ter ancorado próximo aos 500 pontos na escala de proficiência. Obtivemos essa informação pela planilha que nos foi disponibilizada para a análise dos itens, no entanto, não será possível localizar esse item na planilha apresentada neste trabalho, pois, ao filtrá-la, decidimos por não colocar os itens eliminados. Dessa forma, imaginamos que, por falta de elementos na imagem que auxiliem na identificação da frase correta e pela presença de distratores pouco plausíveis, ou seja, de sentido incomum, como em “A MULHER GOSTA DO COLCHÃO”, aqueles que acertaram o gabarito, possivelmente, fizeram-no acidentalmente.

Item: 10

Código: P040317G5

Gabarito: A

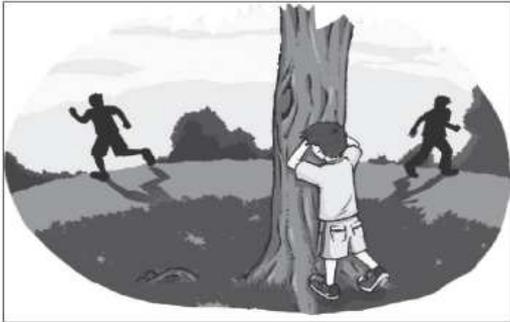
Parâmetro A: 0,009446485

Parâmetro B: 516,14916

Parâmetro C: 0,34

Ancoragem: 508,6

 Veja a cena abaixo.



 Faça um X na frase que conta o que acontece nessa cena.

O MENINO BRINCA NO JARDIM.

O MENINO BUSCA O XAXIM.

O MENINO PEGA O QUINDIM.

O MENINO PINTA COM CARMIM.

Este é outro item do um modelo de comando 1, cujas frases possuem estrutura sintática canônica, na ordem direta (sujeito + verbo + 1 termo da oração). Sua escolha para esta análise se deu pelo fato ter sido eliminado pelo “parâmetro C”, ou seja, probabilidade de acerto ao acaso, apesar de ter ancorado um pouco acima dos 500 pontos na escala de proficiência. Dessa forma, imaginamos que, por falta de pistas na imagem que auxiliem na identificação da frase correta, já que o cenário é insuficiente para dizermos que é um jardim; pela presença de distratores pouco plausíveis, como “O MENINO BUSCA O XAXIM” e “O MENINO PINTA COM CARMIM” e vocabulário pouco comum à realidade das crianças como as palavras “XAXIM” e “CARMIM”, aqueles que acertaram o gabarito, possivelmente, fizeram-no acidentalmente.

Item: 11

Código: P030238E4

Gabarito: C

Parâmetro A: 0,002605927

Parâmetro B: 737,18376

Parâmetro C: 0,16

Ancoragem: 813,1

Veja a cena abaixo.



Disponível em: <<http://www.novidadediarina.com.br/cultura/a-turma-da-monica>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

Faça um X na frase que conta o que aconteceu nessa cena.

A MENINA ARRUMA A MALA.

A MENINA BRINCA NA SALA.

A MENINA CARREGA UMA MOCHILA.

A MENINA TIRA UMA FOTOGRAFIA.

Este item, assim como os dois anteriores, tem o modelo de comando 1, com frases sintaticamente canônicas, na ordem direta (sujeito + verbo + 1 termo da oração). Foi

escolhido para esta análise pelo fato de ter sido eliminado pelo “parâmetro A”, ou seja, a discriminação de item, em que é possível diferenciar os estudantes que tiveram um bom desempenho no teste daqueles que não tiveram. De acordo com as informações que obtivemos a respeito das ancoragens do conjunto de itens dessa habilidade, percebemos que eles não ancoram muito alto, indo de 300 a 500 pontos dentro da escala de proficiência, no entanto, este item ancorou um pouco acima dos 800 pontos. Contudo, acreditamos que essa eliminação pelo “parâmetro A” se deu pela presença de outros elementos na imagem, além da mochila como a mala e a câmera. A mochila, inclusive, está pouco evidente na cena. Outro possível dificultador desse item pode ter sido a presença desses elementos nos distratores, levando o leitor a, possivelmente, confundir-se ao escolher uma alternativa.

Ao analisarmos esse conjunto de 48 itens, percebemos que os itens da habilidade de ler frases ancoram, normalmente, abaixo dos 600 pontos na escala de proficiência dos Anos Iniciais cujos itens podem ancorar entre 0 a 1000 pontos nessa escala. Essas informações nos fazem compreender que, em termos de nível de dificuldade, os itens do D12 têm uma complexidade mediana. Além disso, sobre as categorias de análise e a ancoragem dos itens, observamos que os do comando 2 ancoram mais alto que os do comando 1 e que, quanto mais complementos tem a frase, mais alto o item ancora, ou seja, os itens cujas frases possuem 2 (dois) ou mais complementos, além do sujeito e verbo, tendem a ancorar mais alto na escala de proficiência que os itens das frases construídas na voz passiva ou frases com apenas 1 (um) complemento para o sujeito ou verbo.

Dessa forma, a partir das análises obtidas, na seção, a seguir, iniciaremos nossa proposição de novas classes de itens com base no que já existe na Matriz CAEd de Língua Portuguesa do Anos Iniciais atrelado aos estudos realizados pela equipe de Pesquisa Aplicada a respeito da elaboração de uma nova matriz de habilidades e competências em consonância com a BNCC.

3.3 PROPOSIÇÃO DE CLASSE DE ITENS

No ano de 2022, o CAEd solicitou que a Pesquisa Aplicada revisitasse a Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Anos Iniciais da instituição a fim de pensar na

elaboração de uma nova matriz, alinhada à BNCC, que pudesse também dialogar e servir de base para as matrizes dos programas parceiros do CAEd, além de otimizar e aprimorar o processo de trabalho dos Analistas de Instrumentos de Avaliação.

Com a homologação da BNCC, não só os estados e os municípios estão reformulando seus currículos, como também os programas de avaliação em larga escala têm procurado adequar as matrizes de referência ao que preconiza esse documento. À revelia disso, apesar de já ter sido mencionado, neste trabalho, que a BNCC não é clara quanto à habilidade ler frases, a proposta da uma nova Matriz de Referência do CAEd para Língua Portuguesa dos Anos Iniciais optou por manter esse descritor estabelecendo, contudo, algumas mudanças em relação à matriz anterior.

Uma dessas mudanças se deu com relação à numeração do descritor que passa de D12, na matriz atual, para D11. Além disso, a habilidade que, antes, era avaliada do 1º ao 4º ano – com ressalvas nas classes – nesta proposição, pretende-se avaliar apenas o 2º ano.

No que tange às classes e aos critérios diferenciais de cada uma, houve algumas mudanças consideráveis. Na matriz atual, conforme já foi mencionado neste trabalho, são três as classes: classe 26 – frase na ordem direta com um complemento; classe 27 – frase na ordem direta com dois ou mais complementos; classe 28 – frase na ordem indireta⁴⁵ (voz passiva), independentemente da quantidade de complemento.

A princípio, a primeira versão da proposta da nova matriz trazia a sugestão de quatro classes para a habilidade de ler frases, que seriam desenvolvidas a partir de cada um dos dois tipos de comandos e, a partir deles, estabelecer critérios para essas classes, quais sejam: classe 1 - relacionar uma frase na ordem direta à imagem; classe 2 - relacionar uma imagem que corresponda a uma frase na ordem direta à frase; classe 3 - relacionar uma frase na ordem indireta à imagem; classe 4 - relacionar uma imagem que corresponda a uma frase na ordem indireta à frase.

A partir do cotejamento das classes do descritor de ler frases das duas matrizes e da análise feita por esta dissertação, foi possível observar que os critérios utilizados para a proposição de novas classes para a Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Anos Iniciais do CAEd coaduna com o que nossa pesquisa apurou. No entanto, percebemos, com a análise dos itens, que a quantidade de complementos dentro de uma frase, a ordem

⁴⁵ Ao se classificar como ordem indireta, fez-se a partir de um critério semântico, vez que o agente se encontra ao final da oração. Na verdade, sintaticamente, trata-se de orações na voz passiva analítica com sujeito paciente.

em que os elementos da frase se organizam e a canonicidade das sílabas das palavras dessas frases são fatores relevantes para o estabelecimento do nível de dificuldade do item. Segundo Coscarelli (2002), alguns fatores poderão influenciar no processamento lexical das palavras, destacando-se, entre eles, a complexidade silábica, ou seja, as palavras que são formadas pelo padrão silábico consoante/vogal costumam ser mais fáceis para o leitor iniciante em seu processo de decodificação do que aquelas formadas por padrões silábicos menos frequentes, como ccv; v; vc, dentre outras possibilidades.

Além dessas observações, cabe destacar que, enquanto esta dissertação é escrita, os processos de trabalho do Banco de Itens do CAEd continuam acontecendo à medida que novos contratos vão sendo firmados entre a instituição e os estados, os municípios e o governo federal com propostas de programas de avaliação em larga escala visando à qualidade da educação.

Dessa forma, reforçamos que, apesar de a proposta inicial de reformulação da matriz de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais ter sugerido que, em testes, a habilidade de ler frases fosse aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, há a solicitação dessa habilidade, por parte dos parceiros do CAEd nos programas de avaliação, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Alguns, inclusive, optam por inseri-la no 4º ano em testes de avaliações diagnósticas ou formativas de entrada.

Para tanto, a partir das análises de itens realizadas por este trabalho e das conclusões às quais chegamos, sugerimos que, para a nova matriz do CAEd, essa habilidade seja estendida até o 4º ano pensando em matrizes dos programas que defendem a habilidade de leitura de frases. No entanto, a intenção é que as três categorias de frases definidas por esta dissertação se transformem em descritores e os dois tipos de comandos encontrados nos itens analisados sejam transformados em classes, ou seja, o que antes eram classes passam a ser descritores.

Como cada categoria de frase tem um nível de complexidade, entendemos que cada descritor no qual elas se transformarão será determinado para uma etapa específica. Na sequência, apresentamos um quadro com esses descritores e suas respectivas classes.

Quadro 3 – Habilidade de ler frases – Proposição de novas classes

Código do Descritor	Descritor	Nível de Complexidade	Código das Classes	Descrição das Classes
D11 – 1EF	Ler frases	Estrutura canônica: sujeito + verbo + 1 termo da oração (integrante ou acessório)	D11 – 1EF – CL1	Comando 1 - Relacionar uma imagem que corresponda a uma frase (ouvida) de estrutura canônica.
			D11 – 1EF – CL2	Comando 1 - Relacionar uma imagem que corresponda a uma frase (lida) de estrutura canônica.
			D11 – 1EF – CL3	Comando 2 - Relacionar uma frase (ouvida) de estrutura canônica a uma imagem.
			D11 – 1EF – CL4	Comando 2 - Relacionar uma frase (lida) de estrutura canônica a uma imagem.
D11 – 2EF	Ler frases	Estrutura II: sujeito + verbo + 2 ou mais termos da oração (integrante(s) + acessório(s))	D11 – 2EF – CL1	Comando 1 - Relacionar uma imagem que corresponda a uma frase (lida) de estrutura II.
			D11 – 2EF – CL2	Comando 2 - Relacionar uma frase (lida) de estrutura II a uma imagem.
D11 – 3EF	Ler frases	Estrutura I: sujeito paciente + verbo + agente da passiva	D11 – 3EF – CL1	Comando 1 - Relacionar uma imagem que corresponda a uma frase (lida) de estrutura I.
			D11 – 3EF – CL2	Comando 2 - Relacionar uma frase (lida) de estrutura I a uma imagem.
D11 – 4EF	Ler frases	Estrutura II: sujeito + verbo + 2 ou mais termos da oração (integrante(s) + acessório(s))	D11 – 4EF – CL1	Comando 1 - Relacionar uma imagem que corresponda a uma frase (lida) de estrutura II.
			D11 – 4EF – CL2	Comando 2 - Relacionar uma frase (lida) de estrutura II a uma imagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o quadro apresentado anteriormente, é possível perceber que, para a etapa do 1º ano do Ensino Fundamental, foram definidas quatro classes. Decidimos por colocar como classe a possibilidade de esses itens serem lidos por completo pelo aplicador, haja vista que, nessa etapa, os estudantes estão se apropriando ainda do processo de aquisição de leitura e escrita, iniciando, portanto, o percurso na alfabetização. Além disso, entendemos que os itens do 1º e 2º anos devam ser todos em caixa alta, afinal, nessas etapas, o contato que os estudantes têm inicialmente com a escrita é por meio de letras em imprensa maiúsculas (caixa alta).

Quanto aos itens para o 3º ano, o padrão para os testes dos Anos Iniciais é que o enunciado e o comando sejam em caixa baixa, pois serão conduzidos por um aplicador. Ainda com relação ao 3º ano, apesar de termos observado em nossas análises que o item de Estrutura I ancorou mais baixo que os itens de Estrutura II, não é possível determinar com precisão que os itens da Estrutura II são mais difíceis que os da Estrutura I, já que o *corpus* disponibilizado para esse modelo de frase foi de apenas 1 (um) item. Todavia, temos a compreensão que a estrutura frasal com a voz passiva, por não ser de ocorrência frequente na língua, especialmente no contexto de crianças que estão no processo de alfabetização, pode ser mais difícil de ser compreendida. Por isso, optamos por usá-la nos testes do 3º ano, imaginando que os estudantes dessa etapa já estejam mais familiarizados com esse tipo de estrutura frasal.

Para o 4º ano, quando essa habilidade estiver inserida em matrizes dessa etapa, entendemos que seria interessante o uso das frases de Estrutura II, com a possibilidade de que estas tenham, pelo menos, 3 (três) complementos. Salientamos, ainda, que os itens do 4º ano não são conduzidos e são em imprensa minúscula (caixa baixa).

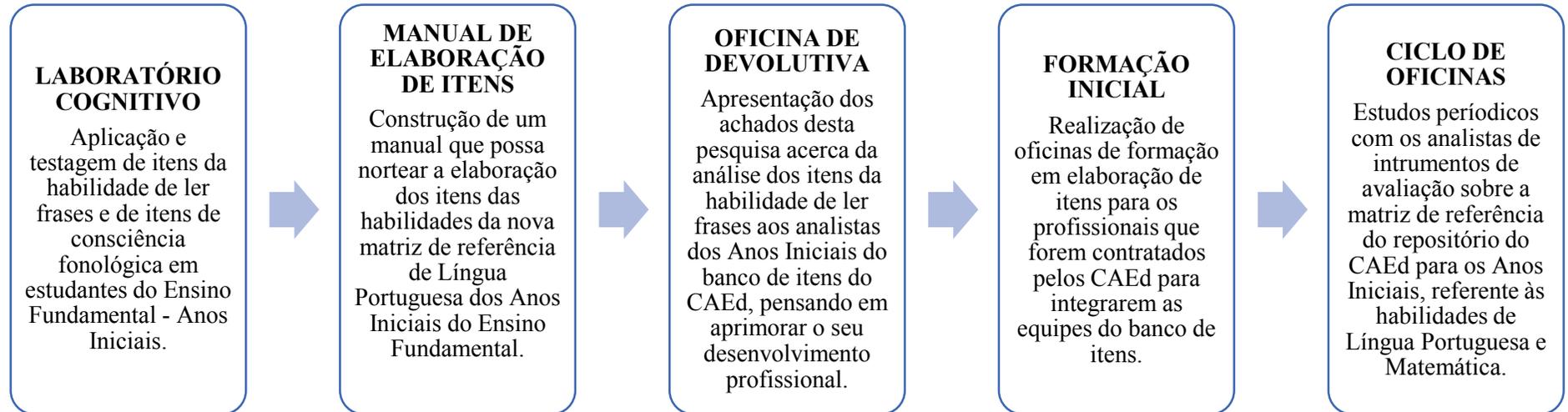
Para tanto, deixamos para apresentar, no próximo capítulo desta dissertação, os *templates* de itens que produzimos a partir do quadro de classes que desenvolvemos. Dessa forma, poderemos materializar modelos novos de itens para um manual de elaboração.

Ainda sobre o próximo capítulo, serão apresentadas cinco ações para o Plano de Ação Educacional a partir das descobertas desta pesquisa. Essas ações serão detalhadas em suas respectivas seções e mostrarão reflexões sobre os possíveis impactos provocados por ações no contexto da elaboração dos itens para as avaliações em larga escala.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A HABILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO DE LEITURA DE FRASES: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS ANALISTAS DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO BANCO DE ITENS DO CAED

O presente capítulo tem por objetivo propor ações voltadas para o aprimoramento dos processos de trabalho desenvolvidos pelos Analistas de Instrumentos de Avaliação do Banco de Itens do CAEd. A intenção é propor um plano de ação que preze pela formação dos analistas, bem como pela qualidade dos itens e dos testes por eles desenvolvidos.

Como o intuito de alcançar o objetivo deste Plano de Ação Educacional (PAE), apresentamos, a seguir, de forma esquemática e sucinta, um fluxograma no qual expomos as ações que serão desenvolvidas no decorrer deste plano de ação, detalhadas, ao longo deste capítulo, nas próximas seções.

Figura 8 – Ações do Plano de Ação Educacional (PAE)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme ilustrado nesse organograma, o plano de ação terá cinco ações que se alinham em prol do desenvolvimento profissional dos analistas do Banco de Itens.

Entendemos, a partir de nossas análises, a importância de itens que afirmam melhor as habilidades e as competências as quais se propõem a avaliar. Como o Banco de Itens atende a todas as avaliações produzidas pelo CAEd, é necessário priorizar o desenvolvimento profissional do analista que elabora os itens, sua evolução, a melhoria do contexto e a organização do fluxo de trabalho. Devido às pesquisas sobre avaliação e aos parâmetros dos itens é possível, ao profissional desse banco, refletir sobre o trabalho que vem desenvolvendo. É interessante que o resultado das avaliações seja devolvido também para os analistas do Banco de Itens para que, de posse deles, eles possam refletir sobre os itens que elaboram. Segundo Imbernón (2011, p.1), “[...] a formação assume um papel que se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação”. Essa formação não pode ser um processo pronto e acabado, precisa ser colaborativa e reflexiva com vistas a atender às necessidades e a opinião dos analistas, para que eles adquiram a expertise necessária para a realização desse tipo de ofício.

Souza (2022), ao pesquisar sobre o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores de uma cidade do estado do Rio de Janeiro, buscou compreender os movimentos de reflexão feitos por esses professores em relação à aprendizagem dos seus estudantes. Essa autora procurou estabelecer, a partir de suas observações, como é possível conduzir a formação desses profissionais à medida que são aplicadas a esses estudantes avaliações diagnósticas para averiguar sua competência de leitura e, assim, sugerir e planejar intervenções pedagógicas.

Em sua pesquisa, Souza (2022) procurou dialogar com esses professores e discutir sobre a prática deles a partir de como os estudantes aprendem ou avançam na aprendizagem da leitura. O objetivo era orientar as práticas alfabetizadoras com ações voltadas para o desenvolvimento profissional docente, tendo por base os aspectos identificados a partir dos resultados da aplicação de um protocolo de leitura realizado por essa autora em sua pesquisa.

Dessa maneira, a primeira ação do PAE será o laboratório cognitivo, detalhado na próxima seção, cujo objetivo principal é testar, em estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, itens da habilidade de ler frases, analisados nesta dissertação, e do eixo de consciência fonológica analisados por Finamore (2022). Tanto a nossa pesquisa quanto a de Finamore apresentam *templates* que orientam a elaboração desses itens. Esses *templates* são instrumentos que servirão para refinar e orientar os processos de trabalho

dos analistas do Banco de Itens, tanto para quem já atua quanto para quem vier a atuar. Esses instrumentos farão parte do manual de elaboração e serão uma linha de direcionamento que contribuirá para uma visualização mais objetiva a respeito das especificidades de um item. Após o laboratório cognitivo, os itens testados serão analisados e, com os resultados obtidos, faremos alterações em nossos itens, a fim de termos definido um modelo exemplar que possa auxiliar no trabalho técnico e pedagógico dos analistas do Banco de Itens, a princípio, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando que essa ideia pode ser adotada também pelas demais equipes do Banco de Itens.

A segunda ação deste PAE é propor a criação de manual de elaboração de itens que servirá para orientar a prática dos analistas do Banco de Itens do CAEd. Esse manual será elaborado tendo em vista os resultados advindos da análise dos itens do *corpus* que nos foi disponibilizado pelo CAEd, como também os dados obtidos com o laboratório cognitivo. A ideia é que os *templates* elaborados para os descritores da habilidade de ler frases, bem como os itens exemplares que serão aplicados no laboratório cognitivo orientem a elaboração desse manual. O manual não será composto apenas de uma habilidade, mas a proposta feita por esta pesquisa e pela de Finamore⁴⁶ (2022) poderá inspirar os *templates* para as demais habilidades da nova Matriz de Referência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A terceira ação do Plano de Ação Educacional é apresentar uma oficina de devolutiva para os analistas da Equipe do Anos Iniciais acerca desta pesquisa sobre a habilidade de ler frases. Esse retorno poderá ajudar os analistas a compreenderem as demais ações do plano de ação.

A quarta ação do PAE é propor a elaboração de uma oficina de formação para os ingressos ao Banco de Itens no que tange aos aspectos relacionados à avaliação em larga escala e às especificidades dos itens.

Como quinta e última ação do PAE pretende-se propor a realização de um ciclo de oficinas de estudos da Matriz de Referência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do repositório do CAEd, pensando no desenvolvimento profissional dos

⁴⁶ O trabalho de Finamore (2022), também analista do banco de itens do CAEd, pautou-se na análise dos itens que avaliam a consciência fonológica a partir de elementos que demarcam a complexidade desses itens. Como plano de ação de sua pesquisa, essa autora apoiou-se na ideia de desenvolvimento profissional dos analistas do banco de itens pautada nos resultados de pesquisa por ela realizada. Para isso, sugeriu que fosse feito um manual de elaboração de itens para as habilidades avaliadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

analistas como uma formação continuada. Essas oficinas serão realizadas com maior periodicidade no decorrer do ano, podendo ser organizadas pelas áreas do conhecimento para as quais a equipe dos Anos Iniciais produz itens, ou seja, estudos sobre as habilidades de Língua Portuguesa (leitura, fluência e escrita) e Matemática.

Diante do que foi apresentado até o momento, na introdução deste capítulo, e conforme discutimos e apresentamos no terceiro capítulo desta dissertação, o descritor da habilidade de ler frases sofreu algumas mudanças, no que diz respeito à ideia de classes, após a análise do *corpus* analisado por nós. Com isso, propusemos, para o CAEd e, conseqüentemente, para a Equipe de Pesquisa Aplicada, cientes de que ainda pode haver melhorias, classes que podem incorporar o descritor de ler frases.

Na próxima seção, apresentaremos a ideia do laboratório cognitivo no qual os achados desta pesquisa poderão ser colocados em prática e testados para confirmar nossas hipóteses.

4.1 PRIMEIRA AÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: LABORATÓRIO COGNITIVO

Como uma das propostas deste Plano de Ação Educacional, propomos o desenvolvimento de um laboratório cognitivo a partir do percurso metodológico “Evidence-centered Design” (ECD), livremente traduzido por Planejamento Centrado em Evidências (PCE). Esse método consiste em modelos de competências, evidências e tarefas que juntos permitirão que possíveis interferências sejam feitas. Em termos de avaliação, esse método é um pequeno protocolo que impõe rigor metodológico tanto na produção das avaliações quanto no uso delas. O ECD ou PCE é desenvolvido em cinco passos, conforme mencionamos anteriormente no segundo capítulo desta dissertação, que visam descrever as competências de um indivíduo, foco de uma avaliação. Os passos ou etapas dessa metodologia são: i) modelo de competências dos estudantes; ii) metas da avaliação; iii) modelo de evidências; iv) modelos de tarefas; v) estudos experimentais: laboratórios cognitivos.

Depois de estabelecida a meta de analisar os dados estatísticos dos itens de leitura de frases do Banco de Itens do CAEd e de construir *templates* e itens exemplares dessa habilidade, pretendemos testá-los para provar nossas hipóteses. A primeira hipótese é sobre a ancoragem dos itens de ler frases. Evidenciamos que, na escala de proficiência de 0 a 1.000 pontos, os itens da habilidade de leitura de frases ancoram no meio da escala, o

que nos faz acreditar que, dos itens das habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os de ler frases são itens cuja complexidade pode ser considerada mediana. Outras duas hipóteses que nossa pesquisa evidenciou estão relacionadas ao tipo de comando do item e a estrutura das frases. No que tange ao comando, percebemos que aquele denominado por nós de comando 2 ancora mais alto na escala de proficiência que os itens de comando 1, ou seja, os itens de comando 2 apresentam-se como mais complexos na resolução da tarefa. Já com relação à estrutura das frases, percebemos, pelas estatísticas dos itens analisados, que aqueles em que as frases possuem mais complementos tendem a ser mais difíceis e, portanto, ancoram mais alto na escala.

A intenção, com esse laboratório cognitivo, 5º passo do percurso metodológico ECD, é testar não só os itens de ler frases, mas também criar um instrumento que tenha itens de consciência fonológica advindos da pesquisa realizada por Finamore (2022) sobre as habilidades desse eixo.

O objetivo para essa ação do PAE é disponibilizar uma certa quantidade de itens exemplares em um teste para serem aplicados a um pequeno grupo de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O laboratório mapeará o processo mental que esses estudantes realizam para concluir as tarefas. No entanto, isso só poderá ser investigado após a aplicação do teste, pois, com a obtenção dos resultados, pretendemos entrevistar uma parte desses estudantes a fim de compreendermos quais foram as estratégias e o percurso utilizado para chegarem à resposta correta.

O laboratório cognitivo será realizado pela equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd cujos especialistas deverão ir a campo para comprovarem os achados desta dissertação. Essa pesquisa-ação será realizada com estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, do 1º ao 4º ano, do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF⁴⁷. Apresentaremos a proposta para os professores desses estudantes e, de acordo com a adesão deles e a disponibilidade de horários, elaboraremos um cronograma de aplicação. Nesse cronograma, constarão o dia ou dias de aplicação dos itens, como também o dia ou dias para a entrevista com os estudantes participantes da pesquisa.

A previsão é que o instrumento seja aplicado antes do final do ano letivo de 2023, após a defesa desta dissertação. Pretendemos que a impressão do instrumento seja de

⁴⁷ A realização do laboratório cognitivo foi prevista no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, visto que a orientadora desta dissertação leciona nessa instituição, em turmas dos Anos Iniciais, bem como é integrante da Equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd.

responsabilidade do CAEd com a justificativa de fomentar os achados da Pesquisa Aplicada para a conclusão da nova matriz de Língua Portuguesa.

Abaixo, é possível visualizar o cronograma elaborado para a realização do laboratório cognitivo.

Quadro 14 – Proposta de Cronograma de Aplicação do Laboratório Cognitivo⁴⁸

Data sugerida	Horário	Ação	Responsável
01/09/2023	14h às 15h	Conversa com os professores das turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental	Especialistas da Equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd
Data sugerida	Horário	Ação	Responsável
12/09/2023	13h30 às 16h30	Aplicação dos itens aos estudantes	Professores das turmas e especialistas da Equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd
Data sugerida	Horário	Ação	Responsável
14/09/2023	13h30 às 16h30	Entrevista com os estudantes a respeito da aplicação dos itens	Professores das turmas e especialistas da Equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd
Data sugerida	Horário	Ação	Responsável
19/09/2023	Organização a ser feita pela Pesquisa Aplicada do CAEd	Tabulação dos resultados	Especialistas da Equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd
Data sugerida	Horário	Ação	Responsável
26/09/2023	Organização a ser feita pela Pesquisa Aplicada do CAEd	Ajustes nos itens exemplares	Especialistas da Equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

⁴⁸ É possível que haja alterações de datas, já que tudo depende da disponibilidade dos especialistas da Pesquisa Aplicada do CAEd e da adesão dos professores do Colégio de Aplicação João XXIII.

Para a construção do instrumento, no que concerne à habilidade de ler frases, a intenção é que a Pesquisa Aplicada do CAEd se baseie ou aplique os itens exemplares construídos para este trabalho. Já em relação aos itens do eixo de consciência fonológica, da pesquisa feita por Finamore (2022), deverão ser elaborados pelos especialistas da pesquisa, já que não há modelo de item exemplar desse trabalho, mas sim *templates* que orientam a elaboração dos itens de acordo com as classes pensadas por essa pesquisadora. Finamore (2022) realizou sua pesquisa com sete descritores os quais evoluíram para 39 classes. Já a pesquisa do descritor de ler frases definiu 10 classes para essa habilidade, com base nos itens analisados, classes que serão pensadas por etapa. Dessa forma, acreditamos que o teste não pode ser muito extenso, mas não pode deixar de contemplar todas as habilidades. Portanto, caso fique inviável aplicar todos os itens para todos os estudantes, é possível que se utilize mais de um instrumento e que uma parte dos estudantes faça um, enquanto a outra parte faça o outro.

O laboratório cognitivo se organizará da seguinte forma: a Pesquisa Aplicada do CAEd se reunirá com os professores regentes do 1º ao 4º ano para explicar sobre o teor da pesquisa, explicando que o processo de adesão é livre. Havendo adesão dos professores, será encaminhado aos responsáveis dos estudantes um documento explicando sobre o laboratório cognitivo, solicitando também a autorização prévia para a participação dos estudantes. Tendo os responsáveis autorizado a pesquisa com os estudantes, será aplicado o instrumento, em uma data previamente estabelecida e acordada com os responsáveis. Depois de aplicado o teste, pretende-se escolher alguns estudantes de cada turma para uma pequena entrevista na qual o aplicador do teste fará algumas perguntas a respeito dos itens e mostrará a eles modelos de itens da habilidade de ler frases elaborados a partir de desenhos lineares querendo ouvir desses estudantes se a motivação para a realização do item é diferente ou não. A escolha poderá ser aleatória por parte dos pesquisadores ou poderá ser orientada pelos professores dessas turmas. As respostas dessas perguntas nortearão os especialistas da Pesquisa Aplicada na compreensão dos passos mentais que os estudantes percorrem diante dos itens das habilidades testadas. Além disso, o teste será tabulado e o resultado obtido auxiliará a comprovar ou não as hipóteses desta dissertação. É possível que, após a aplicação do instrumento, seja preciso fazer modificações nos itens exemplares ou pode ser que, da forma como foram elaborados para o teste, estejam contemplando as habilidades e não precisem de ajustes. Existe a possibilidade também de realizar um piloto de aplicação desse instrumento de itens da habilidade de ler frases em outras escolas públicas da cidade de Juiz de

Fora que se interessarem em aderir a pesquisa, a fim de que possamos comparar as respostas da primeira aplicação com as do piloto, visando aprimoramentos, se necessário for.

O quadro 15 nos auxiliará na organização das tarefas e em uma visualização detalhada de como se dará essa incursão do laboratório cognitivo. O 5W2H é uma ferramenta estratégica que indicará as ações e planejamento de um plano de ação. O nome dessa ferramenta é uma sigla que vem do inglês, cujas letras iniciais representam sete perguntas que responderão as metas do plano de ação. As cinco primeiras perguntas começam com W, enquanto que as 2 últimas começam com H. Dessa forma, tem-se *What* (o que será feito?); *Who* (por quem será feito?); *When* (quando será feito?); *Where* (onde será feito?); *Why* (por que será feito?); *How* (como será feito?); *How much* (quanto vai custar?).

Quadro 15 - Laboratório Cognitivo

continua

<i>What</i> – O que será feito?	O laboratório cognitivo é um estudo que será realizado com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da elaboração dos itens exemplares da habilidade de ler frases e do eixo de consciência fonológica.
<i>Why</i> – Por que será feito?	Para mapear os processos mentais e as estratégias dos estudantes quando eles realizam as tarefas propostas pelos itens. Esse laboratório nos explicará como as informações dos itens são processadas e qual parte do item desperta nesses estudantes a habilidade que desempenha.
<i>Where</i> – Onde será feito?	O laboratório cognitivo será realizado no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. A intenção é aplicar o instrumento em todos os estudantes do 1º ao 4º ano dos Anos Iniciais.
<i>When</i> – Quando será feito?	O estudo, a princípio, será realizado após a defesa e entrega desta dissertação a fim de que os resultados advindos do laboratório possam auxiliar também na elaboração da nova Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CAEd. Como o ano letivo se encerra em dezembro, para que haja tempo de elaborar os itens, modelar o instrumento, mobilizar os professores do João XXIII, dois meses, após a defesa deste trabalho, é um tempo satisfatório. Isso significa que a aplicação poderá ser feita em outubro de 2023.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	A equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd a cujos especialistas caberá a pesquisa de campo.
<i>How</i> – Como será feito?	Para o laboratório cognitivo, será construído um instrumento com habilidades de ler frases e habilidades do eixo de consciência fonológica. Antes da aplicação do instrumento, os especialistas da Pesquisa Aplicada do CAEd farão contato com os professores regentes das turmas do 1º ao 4º ano Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Colégio João XXIII, a fim de explicar a eles sobre a pesquisa e verificar a possibilidade de adesão. De antemão, será apresentada a data para a aplicação, para que, mediante a adesão dos professores, eles vejam se será possível no tempo programado.

<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	O CAEd arcará com as despesas de impressão do material para aplicação, incluindo o próprio teste. Além disso, há o custo salarial dos funcionários do CAEd que estarão envolvidos nessa ação.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após a realização do laboratório cognitivo, da análise dos itens do instrumento aplicado e do resultado obtido, iremos inserir, no manual de elaboração, os itens exemplares e seus respectivos *templates* das habilidades de ler frases e de consciência fonológica. Para a confecção do manual, não será preciso esperar a realização do laboratório cognitivo, haja vista que a Pesquisa Aplicada do CAEd vem, desde 2016, analisando os itens de outras habilidades da matriz de Língua Portuguesa tanto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto dos Anos Finais e do Ensino Médio. A intenção também com relação a esse manual é que os achados da Pesquisa Aplicada possam fazer parte desse documento que norteará os processos de trabalho de elaboração de itens dos analistas do Banco de Itens do CAEd. Na próxima seção, detalharemos sobre a produção do manual.

4.2 SEGUNDA AÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: MANUAL DE ELABORAÇÃO DE ITENS

O CAEd, como já mencionado neste estudo, possui grande relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente no tocante à experiência com avaliações em larga escala. A instituição está sempre inovando e procurando atender às demandas de avaliação dos estados e municípios do país. O Banco de Itens do CAEd é responsável por todos os itens das avaliações da instituição. Além disso, é responsável pelo estudo dos currículos, elaboração das matrizes de referência e elaboração dos instrumentos.

Conforme também mencionamos anteriormente nesta dissertação, o CAEd vem desenvolvendo e analisando, desde o ano de 2022, uma nova Matriz de Referência para as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática para os Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. As matrizes de referência que o CAEd utiliza para essas áreas do conhecimento são anteriores à homologação da BNCC, por isso, é preciso que as habilidades dessas matrizes estejam alinhadas ao que consta nesse documento que, hoje, é o principal norteador para a elaboração dos currículos dos estados

e dos municípios. No entanto, cabe lembrar, como já foi dito neste estudo, que, apesar de a habilidade de ler frases não ser mencionada na BNCC, desejamos que nosso trabalho mostre a importância da leitura de frases na alfabetização. Para atender também a essa nova demanda de matriz, é que nos dispusemos a pesquisar sobre a habilidade de ler frases, já que as demais habilidades da matriz de Língua Portuguesa foram foco dos estudos da Pesquisa Aplicada do CAEd e do trabalho dissertativo de Finamore (2022).

Nossa pesquisa evidenciou, após as análises dos itens, disponibilizados pela equipe de estatística do CAEd, a necessidade de pensar em mais classes para o descritor ler frases, a fim de que pudesse atender às demandas das etapas dos Anos Iniciais sobre essa habilidade. Isso se deu especialmente com relação às mudanças sofridas na forma de avaliar a alfabetização no Brasil, após vivenciarmos um cenário de pandemia. É bem provável que, após a conclusão deste estudo e do laboratório cognitivo, essas classes sejam incorporadas à nova Matriz de Referência de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do CAEd.

No terceiro capítulo desta dissertação, criamos itens exemplares e *templates* desses itens, embasados nessa proposição de novas classes para a habilidade de leitura de frases. Esses *templates*, junto aos itens exemplares, servirão para auxiliar no processo criativo de elaboração dos itens como forma de contribuir e fortalecer os processos de trabalho dos analistas do Banco de Itens do CAEd.

Diante disso, como já mencionado na introdução deste capítulo, propomos a confecção de um manual para a elaboração de itens, instrumento de trabalho que auxiliará na promoção de conhecimentos e no desenvolvimento profissional do Analista de Instrumentos de Avaliação.

Existe, no CAEd, um guia geral de elaboração de itens, documento disponível para as equipes do Banco de Itens, baseado no guia de elaboração de itens da Prova Brasil. Esse guia geral, ao qual me refiro, traz informações gerais e orientações sobre os itens, como: construção de enunciado, suporte, comando, alternativas, fonte e tamanho de fonte usada para os itens dos Anos Iniciais e para os dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, referência, critérios que precisam ser respeitados para a elaboração dos comandos, palavras que não podem ser utilizadas em um item, entre outras informações.

Além disso, a Equipe dos Anos Iniciais possui seu próprio guia de elaboração de itens cuja apresentação se dá com a descrição da habilidade e um item exemplar para orientar a elaboração ou o espelhamento de itens dessa habilidade. Esse guia é anterior à minha entrada na equipe dos Anos Iniciais, em 2017. Desde que estou ocupando essa

função de analista, o guia não sofreu nenhuma modificação, a despeito das mudanças pelas quais as avaliações externas e os itens vêm passando desde que a BNCC foi homologada. Quando um novo colaborador entra no CAEd para fazer parte do Banco de Itens, a equipe da qual ele fará parte oferece uma formação. No caso da Equipe dos Anos Iniciais, da qual faço parte, nós disponibilizamos, para esse novo funcionário, os guias de Língua Portuguesa e Matemática, – mesmo defasados –, um guia com os comandos das habilidades de Língua Portuguesa e a Matriz de Referência do CAEd para os Anos Iniciais dessas duas áreas do conhecimento. São esses materiais que passam a fazer parte do cotidiano do Analista de Instrumentos de Avaliação.

Com a ideia de propormos um novo manual, mais completo e atualizado, esperamos que os analistas, de posse desse material, consigam acessar e implementar conhecimentos previamente adquiridos. Entendemos que é preciso, para criarmos itens cada vez melhores e mais eficazes, que o analista sistematize o conhecimento que possui sobre o conteúdo e reflitam sobre isso. É um ofício de criação e reflexão.

O manual que propomos deverá trazer a natureza linguística das habilidades, orientações para a construção do comando e das alternativas e um item exemplar que seja a materialização do que se pretende avaliar. É importante frisar que as regras técnicas do manual devem orientar na aplicabilidade desse conhecimento especializado, sem que isso interfira na reflexão sobre a prática. Como não se trata de um trabalho engessado, o analista deve e pode sugerir melhorias para os processos de trabalho, para a otimização do ofício. É na reflexão dessa prática que o trabalho poderá ser desempenhado com excelência.

A elaboração de um item pode ser comparada ao trabalho de artesanato em que o analista é o artesão que irá engenho e usar sua criatividade para construir itens que não só atendam à habilidade, como também possam garantir eficácia nos testes.

O quadro abaixo pode nos ajudar a entender como se dará o processo de elaboração de um manual de elaboração de itens de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais.

Quadro 16 - Manual de Elaboração de Itens

continua

<i>What</i> – O que será feito?	Manual de elaboração de itens com <i>templates</i> e itens exemplares das habilidades de Língua Portuguesa da Matriz de Referência do CAEd para os Anos Iniciais.
<i>Why</i> – Por que será feito?	A intenção é garantir que os processos de elaboração de itens sejam otimizados e operacionalizados como forma de orientar o trabalho dos analistas do Banco de Itens.

<i>Where</i> – Onde será feito?	CAEd/UFJF
<i>When</i> – Quando será feito?	O manual deverá ser elaborado imediatamente após a aprovação da nova Matriz de Referência do CAEd para Língua Portuguesa. Afinal, a habilidade de ler frases era a que estava faltando para esse alinhamento com a matriz.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	Pelos especialistas da Pesquisa Aplicada do CAEd.
<i>How</i> – Como será feito?	A pesquisa aplicada do CAEd, com base no que já vem realizando em termos de pesquisa sobre os itens usados nas avaliações do CAEd, em avaliação em larga escala e com base nos achados desta dissertação e na de Finamore (2022), produzirá um documento norteador para a elaboração de itens no qual cada classe da Matriz de Referência tenha um item exemplar, como também um <i>template</i> orientando sobre como construir os itens para determinada habilidade, desde questões pedagógicas a padrões técnicos de elaboração.
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	Essa atividade poderá ser realizada sem custos para o CAEd, utilizando-se dos recursos disponibilizados pela instituição.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A produção do manual não se dará em um dia, será um processo que contará com a disponibilidade dos Especialistas da Pesquisa Aplicada. É a Pesquisa Aplicada que produzirá esse manual, baseando essa construção nos *templates* que este estudo elaborou. No entanto, a estrutura do manual não terá só os *templates*. Por isso, este estudo deixará indicado aqui como poderá ser feita essa organização.

Estrutura do manual:

1. Texto introdutório sobre avaliação em larga escala;
2. Texto explicativo sobre alfabetização e a concepção de leitura (no caso do manual dos Anos Iniciais);
3. Texto explicativo sobre o que é uma Matriz de Referência;
4. Partes de um item: modelo de item que tenha enunciado, suporte, comando e alternativas;
5. Informações sobre a formatação dos itens: página (margens e orientação); texto (fonte, espaçamento dos parágrafos, espaçamento entre linhas, alinhamento); referência (fonte, espaçamento entre linhas e alinhamento);
6. Explicação sobre o que é um suporte, sobre o que pode ter ou não em um item; sobre enunciado; alternativas de resposta e gabarito;

7. Etapas de elaboração do item: compreender a matriz; selecionar a habilidade da matriz; analisar o processo mental que envolve a habilidade; elaboração do enunciado; escolha do suporte (quando tiver); construção do comando e das alternativas;
8. *Templates* e itens exemplares das habilidades e classes;
9. Orientações para a revisão dos itens;
10. Orientações para modelagem dos testes.

Uma sugestão é que essas informações possam vir, no manual, em forma de vocabulário, ou seja, como verbetes, para que seja mais eficaz a consulta dessas informações.

Mesmo depois de pronto, o manual para a elaboração de itens não será o suficiente para que os analistas atuais do CAEd e aqueles que poderão vir a pertencer ao quadro da equipe tenham a devida formação após as mudanças na nova Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Por isso, pensar no desenvolvimento profissional é pensar em melhores condições profissionais, em uma qualificação mais atualizada.

A seguir, apresentaremos os *templates* com os itens exemplares das 10 classes da habilidade de ler frases que desenvolvemos no capítulo 3. Esses *templates* são uma estrutura organizacional elaborada para orientar os analistas da equipe dos Anos Iniciais nos processos de trabalho da elaboração de itens. Nesta dissertação, apresentamos uma proposta de modelo a ser discutida pela equipe de pesquisa e pelos analistas do Banco de Itens⁴⁹.

⁴⁹ Para fins de organização da proposta de *template*, numeramos os descritores e classes, considerando a atual numeração do descritor na matriz de referência, quer seja D11. A escolha por numerar é para fins didáticos de apresentação dos desenhos, considerando os achados da pesquisa.

Para elaborar os itens de ler frases é necessário considerar:

- ✓ a técnica de elaboração do item;
- ✓ as características da habilidade;
- ✓ a etapa;
- ✓ o nível de complexidade da frase: estrutura canônica, estrutura I e estrutura II;
- ✓ a qualidade da imagem a ser utilizada como suporte do item.

Considerando essa orientação procedimental, de natureza técnica, que guia os processos de trabalho do Banco de Itens, como apresentado no segundo capítulo deste trabalho de pesquisa, trazemos os quadros 4 a 13, que apresentam, respectivamente, os *templates* 1 a 10.

Quadro 4 - Template 1

continua

Descritor	Classe	Orientações para a construção do item	Item Exemplar
D11 – 1EF – Ler frases	D11 – 1EF – CL1 – ler frases de estrutura canônica: sujeito + verbo + 1 termo da oração (integrante ou acessório), relacionando uma imagem que corresponda a uma frase (ouvida) de estrutura canônica (comando 1).	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte: Arial 12; • Espaçamento entre linhas: 1,5; • Imagem: vetor, formatada em escala de cinza. <p>1º passo: escolher uma cena na qual é possível visualizar apenas uma ação. Essa imagem deve vir dentro de uma borda.</p> <p>2º passo: escrever o enunciado em negrito, em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.</p> <p>☞ VEJA A CENA ABAIXO.</p> <p>3º passo: escrever o comando em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.</p> <p>☞ MARQUE A ALTERNATIVA DA FRASE QUE CONTA O QUE ACONTECE NESSA CENA.</p> <p>4ª passo: elaboração do gabarito e dos distratores. São 4 alternativas de resposta.</p>	<p>☞ VEJA A CENA ABAIXO.</p>  <p>☞ MARQUE A ALTERNATIVA DA FRASE QUE CONTA O QUE ACONTECE NESSA CENA⁵⁰.</p>

⁵⁰ Com a possibilidade de testes feitos em plataformas digitais, os comandos dos itens dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de algumas habilidades, que antes eram “Faça um X...”, passaram a ser “Marque a alternativa...” a fim de democratizar a aplicação dos testes, já que, em alguns programas, estes são realizados em formato híbrido, ou seja, impressos e em plataformas.

		<p>Para a construção dos distratores, são mobilizadas possibilidades técnicas e linguísticas.</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Megafone; • Caixa alta. <p>Linguísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paralelismo sintático: todas as alternativas precisam ser construídas com a mesma estrutura de frase e precisam ter o mesmo tamanho; • O sujeito das frases precisa ser o mesmo em todas elas; • As consoantes das primeiras sílabas dos verbos e dos complementos das frases devem ter o mesmo ponto/modo de articulação; • A conjugação dos verbos deve ser a mesma em todas as alternativas, ou seja, 1^a, 2^a ou 3^a conjugação. • Os últimos complementos das frases precisam rimar entre si. 	<p> <input type="checkbox"/> AS CRIANÇAS JOGAM FUTEBOL⁵¹.</p> <p> <input type="checkbox"/> AS CRIANÇAS PUXAM O VARAL.</p> <p> <input type="checkbox"/> AS CRIANÇAS SOLTAM O ANZOL.</p> <p> <input type="checkbox"/> AS CRIANÇAS USAM AVENTAL.</p> <p>Gabarito: A⁵²</p>
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

⁵¹ Para as etapas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os itens são elaborados em fonte Arial, tamanho 12, com espaçamento 1,5. No entanto, para seguir a formatação dos *templates*, os itens foram elaborados em fonte Times New Roman 10. Além disso, para os testes desenvolvidos durante o período da pandemia, ficou decidido que, para as etapas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, todos os itens seriam elaborados com letra imprensa maiúscula.

⁵² Ao item exemplar soma-se a resolução justificada que, dado o objetivo de apresentar a proposta do desenho do *template*, entendemos que, aqui, as explicações/orientações da segunda coluna atenderiam a essa orientação de natureza técnica para elaboração de itens.

Nesse primeiro *template*, o modelo de item exemplar que construímos apresenta o enunciado, uma imagem de duas crianças jogando futebol⁵³, um comando e quatro alternativas de resposta. Todas as partes escritas do item estão em imprensa maiúscula e possuem um megafone na frente indicando que essas partes terão a leitura conduzida por um aplicador. As frases das alternativas aparecem em ordem alfabética, são de estrutura canônica e em todas elas o sujeito se repete, visto que essa estratégia faz com que os estudantes leiam todas as frases até o final para encontrarem a que é o gabarito do item. Para mantermos plausibilidade entre as frases e o contexto da cena, todos os verbos, nesse modelo, são de 1ª conjugação (-ar) e possuem o mesmo centro-silábico e correspondência fonética em, pelo menos, duas consoantes iniciais desses verbos, a saber: J e S cuja maneira de articulação dos fonemas é a mesma, ou seja, são segmentos consonantais fricativos. Outro critério utilizado para a construção desse item foi a rima entre os termos que complementam os verbos: dois desses termos terminam em -ol e dois em -al. Além desses critérios, é possível perceber que, para manter um paralelismo entre as frases, todas têm o mesmo tamanho, havendo, em duas delas, a presença do artigo “o”.

No *template* seguir, o item exemplar também é do comando 1, representando a classe 2 do D11 – 1EF. No entanto, esse item será conduzido parcialmente pelo aplicador.

Quadro 5 - *Template 2*

continua

Descritor	Classe	Orientações para a construção do item	Item Exemplar
D11 – 1EF – Ler frases	D11 – 1EF – CL2 – ler frases de estrutura canônica: sujeito + verbo + 1 termo da oração (integrante ou acessório), relacionando uma imagem que corresponda a uma frase	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte: Arial 12; • Espaçamento entre linhas: 1,5; • Imagem: vetor, formata em escala de cinza. 	☞ VEJA A CENA ABAIXO.

⁵³ Para os testes, as imagens utilizadas são vetores e se apresentam em escala de cinza tanto nos testes impressos quanto nos das plataformas. No entanto, para fins de ilustração e exemplo, optamos por deixar as imagens com as cores originais.

(lida) de estrutura canônica (comando 1).

1º passo: escolher uma cena na qual é possível visualizar apenas uma ação. Essa imagem deve vir dentro de uma borda.

2º passo: escrever o enunciado em negrito, em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.

📣 **VEJA A CENA ABAIXO.**

3º passo: escrever o comando em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.

📣 **MARQUE A ALTERNATIVA DA FRASE QUE CONTA O QUE ACONTECE NESSA CENA.**

4ª passo: elaboração do gabarito e dos distratores. São 4 alternativas de resposta. Para a construção dos distratores, são mobilizadas possibilidades técnicas e linguísticas.

Técnicas:

- Caixa alta

Linguísticas:

- Paralelismo sintático: todas as alternativas precisam ser construídas



📣 **MARQUE A ALTERNATIVA DA FRASE QUE CONTA O QUE ACONTECE NESSA CENA.**

- O CASAL ACENA COM A MÃO.
- O CASAL COMPRA O COLCHÃO.
- O CASAL COZINHA A REFEIÇÃO.
- O CASAL PASSEIA COM O CÃO.

		<p>com a mesma estrutura de frase e precisam ter o mesmo tamanho;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sujeito das frases precisa ser o mesmo em todas elas; • As consoantes das primeiras sílabas dos verbos e dos complementos das frases devem ter o mesmo ponto/modo de articulação; • A conjugação dos verbos deve ser a mesma em todas as alternativas, ou seja, 1^a, 2^a ou 3^a conjugação. • Os últimos complementos das frases precisam rimar entre si. 	Gabarito: D
--	--	--	-------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesse *template*, o item exemplar foi pensado também para o 1º ano do Ensino Fundamental. Todavia, em termos estruturais, sua diferença para o primeiro item é que neste as partes conduzidas por aplicador são apenas o enunciado e o comando. Nas demais, espera-se que o estudante leia sozinho as frases das alternativas. Quanto às frases, estas estão em ordem alfabética, são de estrutura canônica e em todas elas o sujeito se repete, vez que essa estratégia faz com que os estudantes façam a leitura até o final para encontrarem aquela que é o gabarito do item. Para mantermos plausibilidade entre as frases e o contexto da cena, todos os verbos, nesse modelo, são de 1ª conjugação (-ar). Há correspondência fonética entre as consoantes iniciais C e P cuja maneira de articulação é a mesma, ou seja, são segmentos consonantais oclusivos. Outro critério utilizado para a construção desse item foi a rima entre os termos que complementam os verbos: todos eles terminam em “-ão”. Cabe destacar também que as palavras das frases são constituídas de sílabas não canônicas, ou seja, podem apresentar um nível maior de dificuldade na leitura

dos estudantes do 1º ano. Além desses critérios, é possível perceber que, para manter um paralelismo entre as frases, todas têm o mesmo tamanho e, em duas delas, há a presença da preposição “com”, além de dois termos no feminino e dois no masculino.

O modelo de *template* apresenta o item do comando 2, representando a classe 3. Esse modelo de item será totalmente conduzido por um aplicador.

Quadro 6 - Template 3

continua

Descritor	Classe	Orientações para a construção do item	Item Exemplar
D11 – 1EF – Ler frases	D11 – 1EF – CL3 – ler frases de estrutura canônica: sujeito + verbo + 1 termo da oração (integrante ou acessório), relacionando uma frase (ouvida) a uma imagem (comando 2).	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte: Arial 12; • Espaçamento entre linhas: 1,5; • Imagem: vetor, formata em escala de cinza. <p>1º passo: escrever o enunciado em negrito, em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.</p> <p>📣 LEIA A FRASE ABAIXO.</p> <p>2º passo: criar uma frase de estrutura canônica, colocá-la dentro de uma caixa de texto, em caixa alta e centralizada na página.</p> <p>3º passo: escrever o comando em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.</p>	<p>📣 LEIA A FRASE ABAIXO.</p> <p style="text-align: center;">📣 A MENINA REGA AS FLORES.</p> <p>📣 MARQUE A ALTERNATIVA DA CENA QUE MOSTRA O QUE ESTÁ ESCRITO NESSA FRASE.</p>

☞ MARQUE A ALTERNATIVA DA CENA QUE CONTA O QUE ACONTECE NESTA FRASE.

4ª passo: elaboração do gabarito e dos distratores. São 4 alternativas de resposta, construídas por imagens, que devem vir dentro de bordas.

Para a construção dos distratores, são escolhidas imagens que tenham elementos escritos na frase utilizada como suporte do item.



			<input data-bbox="1514 395 1568 446" type="checkbox"/>  <input data-bbox="1505 896 1559 948" type="checkbox"/>  Gabarito: B
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No item desse *template*, temos um enunciado, uma frase, um comando e quatro alternativas constituídas por imagens. Todas as partes escritas do item são em imprensa maiúscula e possuem um megafone na frente. A frase é de estrutura canônica cujo sujeito é “A menina”; o verbo é “rega” e o complemento do verbo é “as flores”. Temos, portanto, nessa frase, duas palavras formadas por sílabas canônicas: menina e rega. Para construir as alternativas, utilizamos, como distratores, imagens que tenham, pelo menos, um elemento da frase “A menina rega as flores”. O primeiro distrator é uma menina segurando uma muda de planta em uma mãe e uma pá de plantar em outro. Se os estudantes não conseguirem ler a frase toda, essa alternativa certamente será uma possibilidade de resposta. O segundo distrator é uma imagem com várias flores e algumas abelhas e o terceiro distrator é a imagem de uma menina segurando um cesto com flores em um lugar onde há várias flores também, havendo, portanto, dois elementos da frase.

O próximo *template* apresenta um item exemplar para a 4ª classe de ler frases para o 1º ano. Esse item é do comando e será parcialmente conduzido por um aplicador.

Quadro 7 - Template 4

continua

Descritor	Classe	Orientações para a construção do item	Item Exemplar
D11 – 1EF – Ler frases	D11 – 1EF – CL4 – ler frases de estrutura canônica: sujeito + verbo + 1 termo da oração (integrante ou acessório), relacionando uma frase (lida) a uma imagem (comando 2).	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte: Arial 12; • Espaçamento entre linhas: 1,5; • Imagem: vetor, formata em escala de cinza. <p>1º passo: escrever o enunciado em negrito, em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.</p> <p>☞ LEIA A FRASE ABAIXO.</p>	<p>☞ LEIA A FRASE ABAIXO.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>A FAMÍLIA FAZ UM PIQUENIQUE.</p> </div> <p>☞ MARQUE A ALTERNATIVA DA CENA QUE MOSTRA O QUE ESTÁ ESCRITO NESSA FRASE.</p>

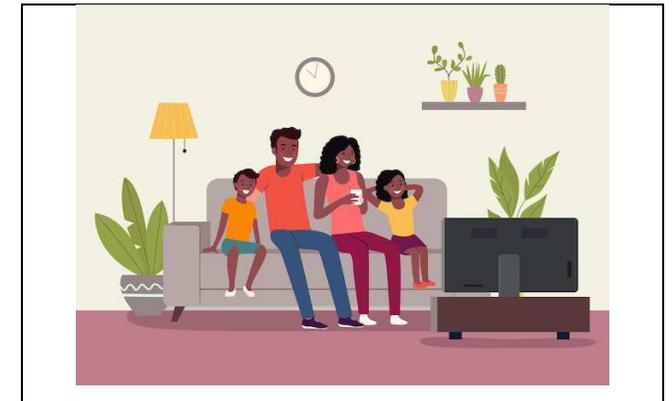
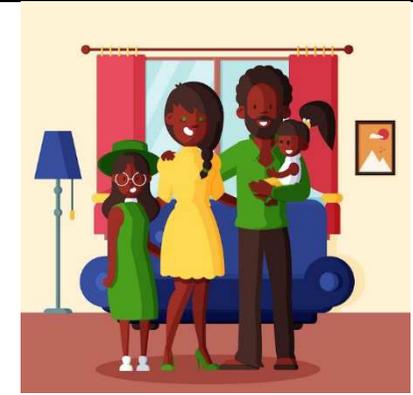
2º passo: criar uma frase de estrutura canônica, colocá-la dentro de uma caixa de texto, em caixa alta e centralizada na página.

3º passo: escrever o comando em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.

 **MARQUE A ALTERNATIVA DA CENA QUE CONTA O QUE ACONTECE NESSA FRASE.**

4ª passo: elaboração do gabarito e dos distratores. São 4 alternativas de resposta, construídas por imagens, que devem vir dentro de uma borda.

Para a construção dos distratores, são escolhidas imagens que tenham elementos escritos na frase utilizada como suporte do item.





Gabarito: C

Nesse *template*, o item exemplar foi construído com um enunciado, uma frase, um comando e quatro alternativas constituídas por imagens. Todas as partes escritas do item são em imprensa maiúscula, contudo, só haverá megafone no enunciado e no comando. A frase é de estrutura canônica cujo sujeito é “A família”; o verbo é “faz” e o complemento do verbo é “um piquenique”. Nessa frase, não há nenhuma palavra formada por sílabas canônicas, o que indica que esse modelo de item com esse tipo de estrutura das palavras possa ser aplicado em um teste de saída, afinal, não será conduzido totalmente e é formado por palavras de estrutura um pouco mais complexa. Para construir as alternativas, utilizamos como distratores imagens que tenham, pelo menos, um elemento da frase “A família faz um piquenique”. O primeiro distrator é uma família reunida em um ambiente de uma casa. Se os estudantes não conseguirem ler a frase toda, essa alternativa certamente será uma possibilidade de resposta. O segundo distrator é a imagem de uma família assistindo à televisão. Já o terceiro distrator é o que mais se aproxima do gabarito, pois mostra uma família em uma espécie de bosque, lugar comum de acontecer um piquenique.

O modelo de item, do *template* a seguir, foi pensando para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. É um item do comando 1, mas com a frase mais complexa, ou seja, é uma frase de Estrutura II.

Quadro 8 - *Template 5*

continua

Descritor	Classe	Orientações para a construção do item	Item Exemplar
D11 – 2EF – Ler frases	D11 – 2EF – CL1 – ler frases de estrutura II: sujeito + verbo + 2 ou mais termos da oração (integrante(s) + acessório(s)), relacionando uma imagem a uma frase (lida) – comando 1.	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte: Arial 12; • Espaçamento entre linhas: 1,5; • Imagem: vetor. 	☞VEJA A CENA ABAIXO.

1º passo: escolher uma cena na qual é possível visualizar apenas uma ação. Essa cena deve vir dentro de uma borda.

2º passo: escrever o enunciado em negrito, em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.

☞ **VEJA A CENA ABAIXO.**

3º passo: escrever o comando em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.

☞ **MARQUE A ALTERNATIVA DA FRASE QUE CONTA O QUE ACONTECE NESSA CENA.**

4ª passo: elaboração do gabarito e dos distratores. São 4 alternativas de resposta. Para a construção dos distratores, são mobilizadas possibilidades técnicas e linguísticas.

Técnicas:

- Caixa alta

Linguísticas:

- Paralelismo sintático: todas as alternativas precisam ser construídas



☞ **MARQUE A ALTERNATIVA QUE CONTA O QUE ACONTECE NESSA CENA.**

- A MULHER EMPURRA O CARRINHO DE BEBÊ.
- A MULHER ESBARRA NO BLOQUINHO DA MATINÊ.

		<p>com a mesma estrutura de frase e precisam ter o mesmo tamanho;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sujeito das frases precisa ser o mesmo em todas elas; • As consoantes das primeiras sílabas dos verbos e dos complementos das frases devem ter o mesmo ponto/modo de articulação; • A conjugação dos verbos deve ser a mesma em todas as alternativas, ou seja, 1^a, 2^a ou 3^a conjugação. • Os últimos complementos das frases precisam rimar entre si. 	<p><input type="checkbox"/> A MULHER ESPANTA O PASSARINHO DO BUQUÊ.</p> <p><input type="checkbox"/> A MULHER ESTUDA NO CAMINHO DO ATELIÊ.</p> <p>Gabarito: A</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O item exemplar desse *template* foi pensado para o 2º ano do Ensino Fundamental. Ele é todo elaborado em letra de imprensa maiúscula, cujas partes conduzidas por um aplicador são o enunciado e o comando. Nas demais, espera-se que o estudante leia sozinho as frases das alternativas. Quanto às frases, estas estão em ordem alfabética, são de Estrutura II, ou seja, há a presença de dois termos da oração após o verbo. Além disso, em todas elas, o sujeito se repete, visto que essa estratégia faz com que os estudantes façam a leitura até o final para encontrarem aquela frase que é o gabarito do item. Para mantermos plausibilidade entre as frases e o contexto da cena, todos os verbos, nesse modelo, são de 1ª conjugação (-ar) e possuem o mesmo centro-silábico, em sua grande maioria, nas primeiras e últimas sílabas, além de todos eles começaram com a vogal E. Outro critério utilizado para a construção desse item foi a rima entre os termos que complementam os verbos: todos eles terminam em /ê/. Cabe destacar também que quase todas as palavras das frases são constituídas de sílabas não canônicas. Além desses critérios, é possível perceber que, para manter um paralelismo entre as frases, todas têm o mesmo tamanho, havendo, em duas delas, a presença da contração “no”.

A seguir apresentaremos o *template* da classe 2 para o 2º ano, cujo item exemplar é o de comando 2 e, assim como o anterior, nesse modelo de item, a leitura será parcialmente conduzida por um aplicador.

Quadro 9 - *Template 6*

continua

Descritor	Classe	Orientações para a construção do item	Item Exemplar
D11 – 2EF – Ler frases	D11 – 2EF – CL2 – ler frases de estrutura II: sujeito + verbo + 2 ou mais termos da oração (integrante(s) + acessório(s)), relacionando uma frase (lida) a uma imagem – comando 2.	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte: Arial 12; • Espaçamento entre linhas: 1,5; • Imagem: vetor, formatada em escala de cinza. <p>1º passo: escrever o enunciado em negrito, em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.</p> <p>📣 LEIA A FRASE ABAIXO.</p> <p>2º passo: criar uma frase de estrutura canônica, colocá-la dentro de uma caixa de texto, em caixa alta e centralizada na página.</p> <p>3º passo: escrever o comando em caixa alta e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.</p>	<p>📣 LEIA A FRASE ABAIXO.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>O HOMEM CARREGA O MENINO NA GARUPA DA BICICLETA.</p> </div> <p>📣 MARQUE A ALTERNATIVA DA CENA QUE CONTA O QUE ACONTECE NESSA FRASE.</p>

☞ MARQUE A ALTERNATIVA DA CENA QUE CONTA O QUE ACONTECE NESSA FRASE.

4ª passo: elaboração do gabarito e dos distratores. São 4 alternativas de resposta, construídas por imagens, que devem vir dentro de uma borda.

Para a construção dos distratores, são escolhidas imagens que tenham elementos escritos na frase utilizada como suporte do item.





Gabarito: D

O item exemplar desse *template* foi construído com um enunciado, uma frase, um comando e quatro alternativas constituídas por imagens. Todas as partes escritas do item são em imprensa maiúscula, no entanto, só haverá megafone no enunciado e no comando. A frase é de Estrutura II cujo sujeito é “O homem”; o verbo é “carrega” e há mais termos da oração: “o menino na garupa da bicicleta”. Nessa frase, há duas palavras formadas por sílabas canônicas, ou seja, as palavras “menino” e “garupa”. Para construir as alternativas, utilizamos como distratores imagens que tenham, pelo menos, um elemento da frase “O homem carrega o menino na garupa da bicicleta”. No primeiro distrator são apresentados ciclistas, portanto, se os estudantes não conseguirem ler a frase toda, essa alternativa certamente será uma possibilidade de resposta já que, além de bicicleta, há, nessa imagem, a presença de um homem. O segundo distrator é a imagem de um homem ensinando um menino a andar de bicicleta, ou seja, nessa imagem, há a presença de três elementos da frase gabarito: homem, menino e bicicleta. No terceiro distrator, há a presença de dois elementos da frase gabarito: homem e menino, visto que mostra um homem segurando um menino.

O próximo *template* apresenta um modelo de item exemplar que foi pensando para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. É um item do comando 1, mas com a frase na voz passiva, ou seja, trata-se uma frase de Estrutura I.

Quadro 10 - *Template 7*

continua

Descritor	Classe	Orientações para a construção do item	Item Exemplar
D11 – 3EF – Ler frases	D11 – 3EF – CL1 – ler frases de estrutura I: sujeito paciente + verbo + agente da passiva, relacionando uma imagem a uma frase (lida) – comando 1.	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte: Arial 12; • Espaçamento entre linhas: 1,5; • Imagem: vetor. <p>1º passo: escolher uma cena na qual é possível visualizar apenas uma ação. Essa imagem deve vir dentro de uma borda.</p>	☞Veja a cena abaixo.

2º passo: escrever o enunciado em negrito, em caixa baixa e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.

📢 **Veja a cena abaixo.**

3º passo: escrever o comando em caixa baixa e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.

📢 Marque a alternativa da frase que conta o que acontece nessa cena.

4ª passo: elaboração do gabarito e dos distratores. São 4 alternativas de resposta. Para a construção dos distratores, são mobilizadas possibilidades técnicas e linguísticas.

Técnicas:

- Caixa alta

Linguísticas:

- Paralelismo sintático: todas as alternativas precisam ser construídas com a mesma estrutura de frase e precisam ter o mesmo tamanho;
- O sujeito das frases precisa ser o mesmo em todas elas;



📢 Marque a alternativa que conta o que acontece nessa cena.

- O FILHO É ACOLHIDO PELO HOMEM.
- O LIVRO É LIDO PELO HOMEM.
- O MILHO É COZIDO PELO HOMEM.
- O VIDRO É RECOLHIDO PELO HOMEM.

Gabarito: B

		<ul style="list-style-type: none"> • As consoantes das primeiras sílabas dos verbos e dos complementos das frases devem ter o mesmo ponto/modo de articulação; • A conjugação dos verbos deve ser a mesma em todas as alternativas, ou seja, 1ª, 2ª ou 3ª conjugação. • Os últimos complementos das frases precisam rimar entre si. 	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O item exemplar desse *template* foi elaborado para o 3º ano do Ensino Fundamental. O enunciado e o comando são conduzidos pelo aplicador e as alternativas são escritas em letra imprensa maiúscula.⁵⁴ As frases estão em ordem alfabética, são de Estrutura I, ou seja, estão todas na voz passiva. Além disso, em todas elas, o agente da passiva se repete - “pelo homem” -, que, na voz ativa, seria o sujeito. Já o sujeito da passiva é diferente, são eles: “o filho”; “o livro”; “o milho” e o “vidro”. Para mantermos plausibilidade entre as frases e o contexto da cena, nas locuções verbais, os verbos principais possuem o mesmo centro-silábico, nas últimas sílabas. Outro critério utilizado para a construção desse item foi a rima entre os sujeitos da passiva, além da concorrência entre as consoantes iniciais F e V. Cabe destacar também que quase todas as palavras das frases são constituídas de sílabas não canônicas.

O *template* a seguir apresenta um item exemplar de comando 2, representando a classe 2 para o 3º ano, e, assim como o anterior, nesse modelo, a leitura do item será parcialmente conduzida por um aplicador.

⁵⁴ Os itens do 3º ano têm megafone no enunciado e no comando, porém, essas informações não são escritas com letra imprensa maiúscula. No entanto, até o 3º ano, as alternativas são com letra imprensa maiúscula.

Quadro 11 - Template 8

continua

Descritor	Classe	Orientações para a construção do item	Item Exemplar
D11 – 3EF – Ler frases	D11 – 3EF – CL2 – ler frases de estrutura I: sujeito paciente + verbo + agente da passiva relacionando uma frase (lida) a uma imagem – comando 2.	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte: Arial 12; • Espaçamento entre linhas: 1,5; • Imagem: vetor, formatada em escala de cinza. <p>1º passo: escrever o enunciado em negrito, em caixa baixa e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.</p> <p>☞ Leia a frase abaixo.</p> <p>2º passo: criar uma frase de estrutura canônica, colocá-la dentro de uma caixa de texto, em caixa alta e centralizada na página.</p> <p>3º passo: escrever o comando em caixa baixa e com um megafone na frente, indicando que será lido por um aplicador.</p> <p>☞ Marque a alternativa da cena que conta o que acontece nessa frase.</p> <p>4ª passo: elaboração do gabarito e dos distratores. São 4 alternativas de resposta,</p>	<p>☞ Leia a frase abaixo.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;">O VIOLÃO É TOCADO PELA MENINA.</div> <p>☞ Marque a alternativa da cena que conta o que acontece nessa frase.</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 20px;"> <input style="margin-right: 10px;" type="checkbox"/>  </div>

construídas por imagens, que devem vir dentro de uma borda.

Para a construção dos distratores, são escolhidas imagens que tenham elementos escritos na frase utilizada como suporte do item.



			<div data-bbox="1487 288 2069 839"></div> <div data-bbox="1420 531 1473 584"><input type="checkbox"/></div> <p data-bbox="1391 938 1541 967">Gabarito: A</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No item desse *template*, temos um enunciado, uma frase, um comando e quatro alternativas constituídas por imagens. A frase é escrita em imprensa maiúscula, no entanto, só haverá megafone no enunciado e no comando. A frase é de Estrutura I, na voz passiva, cujo sujeito da passiva é “O violão”; o verbo principal é “tocado” e o agente da passiva é “a menina”. Nessa frase, há duas palavras formadas por sílabas canônicas, ou seja, as palavras “menina” e “tocado”. Para construir as alternativas, utilizamos como distratores imagens que tenham, pelo menos, um elemento

da frase “O violão é tocado pela menina”. O primeiro distrator é a imagem de um violão e pode vir a ser marcado por aqueles estudantes que conseguiram ler apenas essa palavra. O segundo distrator é a imagem de uma menina tocando outro tipo de instrumento, ou seja, há a presença do mesmo verbo e da menina. No terceiro distrator, há a presença de um elemento da frase gabarito: a menina, que poderá ser escolhido pelo estudante que leu apenas essa palavra da frase.

O próximo *template* apresenta um item que foi pensando para os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. É um modelo de item de comando 1, com a frase de Estrutura II.

Quadro 12 - *Template 9*

continua

Descritor	Classe	Orientações para a construção do item	Item Exemplar
D11 – 4EF – Ler frases	D11 – 4EF – CL1 – ler frases de estrutura II: sujeito + verbo + 2 ou mais termos da oração (integrante(s) + acessório(s)), relacionando uma imagem a uma frase (lida) – comando 1.	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte: Arial 11; • Espaçamento entre linhas: simples; • Imagem: vetor, formatada em escala de cinza. <p>1º passo: escolher uma cena na qual é possível visualizar apenas uma ação. Essa cena deve vir dentro de uma borda.</p> <p>2º passo: escrever o enunciado em negrito e em caixa baixa.</p> <p>Veja a cena abaixo.</p> <p>3º passo: escrever o comando em caixa baixa.</p>	<p>Veja a cena abaixo.</p>  <p>Marque a alternativa que conta o que acontece nessa cena.</p>

		<p>Marque a alternativa da frase que conta o que acontece nessa cena.</p> <p>4ª passo: elaboração do gabarito e dos distratores. São 4 alternativas de resposta. Para a construção dos distratores, são mobilizadas possibilidades técnicas e linguísticas.</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caixa baixa <p>Linguísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paralelismo sintático: todas as alternativas precisam ser construídas com a mesma estrutura de frase e precisam ter o mesmo tamanho; • O sujeito das frases precisam ser os mesmos em todas elas; • As consoantes das primeiras sílabas dos verbos e dos complementos das frases devem ter o mesmo ponto/modo de articulação; • A conjugação dos verbos deve ser a mesma em todas as alternativas, ou seja, 1ª, 2ª ou 3ª conjugação. 	<p>A) As crianças brincam no parque da escola.⁵⁵</p> <p>B) As crianças dançam no clube da viola.</p> <p>C) As crianças pegam um balde de acerola.</p> <p>D) As crianças tiram um truque da cartola.</p> <p>Gabarito: A</p>
--	--	---	---

⁵⁵ Ao elaborar os itens do 1º ao 4º ano utilizamos, nas alternativas as letras A, B, C, D. No entanto, depois que os itens passam pelo processo de editoração, os de 1º a 3º ano apresentam um quadradinho na frente da alternativa ao passo que os do 4º ano se mantêm com as letras nas alternativas.

- | | | | |
|--|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Os últimos complementos das frases precisam rimar entre si. | |
|--|--|---|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesse *template*, o item exemplar foi pensado para o 4º ano do Ensino Fundamental. Ele é todo elaborado em letra de imprensa minúscula e nenhuma das partes é conduzida por aplicador, ou seja, o estudante lê o item sozinho. Quanto às frases, estas estão em ordem alfabética, são de Estrutura II, ou seja, há a presença de dois termos da oração após o verbo. Além disso, em todas elas, o sujeito se repete, visto que essa estratégia faz com que os estudantes façam a leitura até o final para encontrarem aquela frase que é o gabarito do item. Para mantermos plausibilidade entre as frases e o contexto da cena, todos os verbos, nesse modelo, são de 1ª conjugação (-ar) e possuem o mesmo centro-silábico nas últimas sílabas, além da correspondência entre as consoantes iniciais “B-P” e “D-T”. Outro critério utilizado para a construção desse item foi a rima entre os dois termos após os verbos, especialmente os últimos que terminam em “-ola”. Cabe destacar também que todas as palavras das frases são constituídas de sílabas não canônicas. Além desses critérios, é possível perceber que, para manter um paralelismo entre as frases, todas têm o mesmo tamanho e, em duas delas, há a presença da contração “no”.

O último *template* traz um modelo de item a seguir de comando 2, representando a classe 2 para o 4º ano, e, assim como no anterior, nesse modelo, a leitura do item também não será conduzida por um aplicador.

Quadro 13 - Template 10

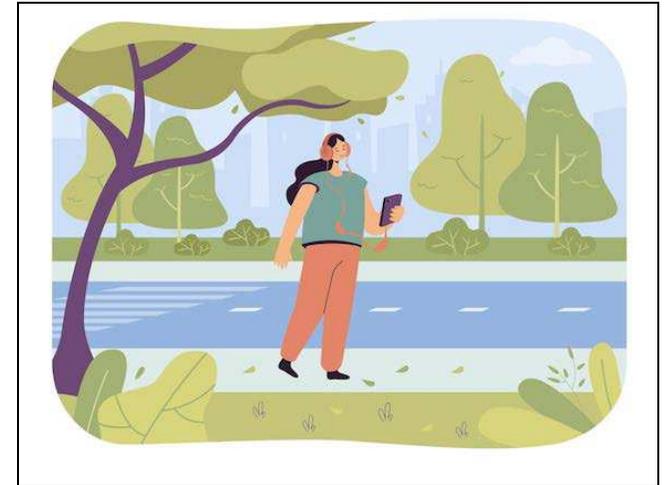
continua

Descritor	Classe	Orientações para a construção do item	Item Exemplar
<p>D11 – 4EF – Ler frases</p>	<p>D11 – 4EF – CL2 – ler frases de estrutura II: sujeito + verbo + 2 ou mais termos da oração (integrante(s) + acessório(s)), relacionando uma frase (lida) a uma imagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte: Arial 11; • Espaçamento entre linhas: simples; • Imagem: vetor, formatada em escala de cinza. <p>1º passo: escrever o enunciado em negrito, em caixa baixa.</p> <p>Leia a frase abaixo.</p> <p>2º passo: criar uma frase de estrutura canônica, colocá-la dentro de uma caixa de texto, em caixa baixa e centralizada na página.</p> <p>3º passo: escrever o comando em caixa baixa.</p> <p>Marque a alternativa da cena que conta o que acontece nessa frase.</p> <p>4ª passo: elaboração do gabarito e dos distratores. São 4 alternativas de resposta, construídas por imagens, que devem vir dentro de uma borda.</p> <p>Para a construção dos distratores, são escolhidas imagens que tenham elementos</p>	<p>Leia a frase abaixo.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>A mulher atravessa a rua na faixa de pedestre.</p> </div> <p>Marque a alternativa da cena que conta o que acontece nessa frase.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>A)</p>

escritos na frase utilizada como suporte do item.



B)



C)



D)

Gabarito: B

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesse *template*, o item exemplar é elaborado com um enunciado, uma frase, um comando e quatro alternativas constituídas por imagens. A frase é escrita em imprensa minúscula e não haverá megafone no enunciado e no comando. A frase é de Estrutura II na qual, além do sujeito “a mulher” e do verbo “atravessa”, há mais três termos da oração (um integrante de dois acessórios): “a rua na faixa de pedestre”. Nessa frase, nenhuma das palavras é formada por sílabas canônicas. Para construir as alternativas, utilizamos, como distratores, imagens que tenham, pelo menos, um elemento da frase “A mulher atravessa a rua na faixa de pedestre”. O primeiro distrator é a imagem de ruas com faixas de pedestre, podendo ser marcado por aqueles estudantes que conseguiram ler apenas algumas palavras da frase. O segundo distrator é a imagem de uma mulher andando na rua próxima a uma faixa de pedestre, sendo, talvez, o que mais se aproxima da frase gabarito. No terceiro distrator, há a presença de dois elementos da frase gabarito: mulher e rua.

Os dez exemplos de *template*, elaborados para este trabalho, foram pensados de acordo com os critérios que desenvolvemos para a proposição de descritor e classes de ler frases. Os itens desses *template* são construídos com imagens vetoriais de cenas que, possivelmente, aproximam-se do contexto dos estudantes. Procuramos também não trabalhar com palavras desconhecidas do vocabulário cotidiano desses estudantes. Além dessas informações, cabe mencionar que, nos itens do comando 1, há um paralelismo sintático e fonético entre as frases como forma de auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica.

Na próxima seção, apresentaremos uma proposta de formação para os analistas do Banco de Itens dos Anos Iniciais e que poderá ser adotada também para outras equipes do Banco de Itens, utilizando-nos da ideia de desenvolvimento profissional e de comunidades de prática. Essa proposta de formação será realizada para os analistas que já atuam na equipe e será dada sob a forma de uma oficina, presando, portanto, por uma formação continuada dos profissionais do banco de itens.

4.3 TERCEIRA AÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: OFICINA DE DEVOLUTIVA

Como terceira ação do PAE, após a elaboração do manual com a inserção da habilidade de ler frases e suas respectivas classes, propomos uma oficina de devolutiva para os analistas da Equipe dos Anos Iniciais, mecanismo fundamental para o

desenvolvimento profissional. A ideia é organizar encontros nos quais o manual construído com os achados desta pesquisa possa ser submetido aos analistas de instrumentos de avaliação. Quanto à organização dessas atividades, elaboramos um cronograma e um quadro da ferramenta 5W2H para serem adotados pela Pesquisa Aplicada do CAEd de modo a sintetizar o processo. Como elaboramos 10 classes para a habilidade de ler frases, destinadas aos estudantes do 1º ao 4º ano, pensamos na possibilidade de cinco encontros semanais nos quais serão apresentadas duas classes por vez e os analistas poderão elaborar itens conforme os *templates* e itens exemplares desse manual.

Quadro 17 – Cronograma da oficina de devolutiva⁵⁶

Data sugerida	Horário	Ação	Responsável
06/11/2023	14h às 17h	Apresentação da nova matriz com foco na habilidade de ler frases.	Especialistas da Equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd
Data sugerida	Horário	Ação	Responsável
13/11/2023	14h às 16h	Apresentação de duas habilidades da habilidade de ler frases.	Especialistas da Equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd
Data sugerida	Horário	Ação	Responsável
20/11/2023	14h às 16h	Apresentação de duas habilidades da habilidade de ler frases.	Especialistas da Equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd
Data sugerida	Horário	Ação	Responsável
27/11/2023	14h às 16h	Apresentação de duas habilidades da habilidade de ler frases.	Especialistas da Equipe de Pesquisa Aplicada do CAEd

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A intenção é que cada encontro seja retomado pelos itens que os analistas elaboraram a respeito das classes apresentadas no encontro anterior. Convém salientar

⁵⁶ É possível que haja alterações de datas das apresentações, já que tudo dependerá das demandas do banco de itens em relação à produção de itens e entrega dos testes e da disponibilidade da Pesquisa Aplicada do CAEd.

que esta pesquisa é pensada também para os analistas do Banco de Itens, para que as discussões realizadas até aqui cheguem a eles. Entendemos que assim será possível compreender, a partir do relato deles durante esse retorno, as dificuldades ou as facilidades no processo de elaboração, bem como as críticas e as sugestões sobre a construção dos itens de determinadas etapas.

Esses encontros e esse *feedback* serão de enorme relevância para termos um manual mais afinado e alinhado às necessidades dos analistas do Banco de Itens do CAEd.

No quadro abaixo, baseado no mecanismo 5W2H, mostramos como se dará a organização dessas atividades, para que a execução dessa ação do PAE esteja mais clara.

Quadro 18 - Oficina de Devolutiva

<i>What</i> – O que será feito?	Oficina de devolutiva para os analistas da equipe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CAEd apresentando o manual elaborado com a inserção da habilidade de ler frases e suas respectivas classes.
<i>Why</i> – Por que será feito?	Essa devolutiva será feita para garantir o desenvolvimento profissional na elaboração de itens, proporcionando continuidade, evolução, melhoria no contexto e na organização dos processos de trabalho dos analistas do Banco de Itens.
<i>Where</i> – Onde será feito?	Nas salas de reunião do prédio do CAEd/UFJF onde a equipe dos Anos Iniciais está alocada.
<i>When</i> – Quando será feito?	Durante o período de 4 semanas, no mês de novembro de 2023, com um encontro semanal, de duas horas cada um deles, exceto para o primeiro encontro, que será de três horas. Cada encontro abordará duas classes da habilidade de ler frases. Esses encontros poderão ser decididos de acordo com a disposição da equipe de anos iniciais, sendo importante que se estabeleçam frequência e regularidade.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	Pelos especialistas da Pesquisa Aplicada do CAEd.
<i>How</i> – Como será feito?	Apresentação da nova matriz de Língua Portuguesa, do manual e os <i>templates</i> de duas classes da habilidade de ler frases.
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	Essa atividade poderá ser realizada sem custos adicionais para o CAEd, utilizando-se dos recursos disponibilizados pela instituição. No entanto, o tempo que os colaboradores dedicarão para a realização dessas tarefas poderá ser contabilizado como custo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essa apresentação servirá para reforçar a natureza linguística do descritor de ler frases, mostrar as análises estatísticas e pedagógicas do escopo de itens analisados por esta dissertação e apresentar novas proposições de classes ou validação das já existentes.

No primeiro encontro, os especialistas da Pesquisa Aplicada do CAEd apresentarão a nova Matriz de Referência do CAEd para Língua Portuguesa voltada para as habilidades dos anos iniciais, o manual com foco na habilidade de ler frases⁵⁷ e duas classes dessa habilidade. Esse encontro será de três horas, já que a demanda para ele será maior. Como tarefa para esse encontro, será proposta a elaboração de itens dessas classes, que serão abordados no próximo encontro e assim por diante.

Nos demais encontros, serão apresentadas duas classes da habilidade de ler frases e seus respectivos *templates*. Esse encontro, diferentemente do primeiro, será de duas horas e também será proposta, como tarefa, a elaboração de itens dessas habilidades.

É essencial que haja a participação dos analistas nesses encontros, com interações, comentários, dúvidas, críticas, sugestões, para que sejam feitos aperfeiçoamentos no material.

4.4 QUARTA AÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO DOS ANALISTAS DO BANCO DE ITENS DO CAED

A quarta ação do PAE foi pensada para os colaboradores que virão a fazer parte da equipe dos Anos Iniciais do Banco de Itens. Recordo-me que, ao ser contratada pelo CAEd, a equipe me recebeu e promoveu uma formação, de um dia, sobre elaboração de itens. A líder da equipe, com base no material utilizado para as oficinas de elaboração de itens ministradas pelo CAEd, confeccionou uma apresentação para que eu pudesse me inteirar desse novo e, até então, desconhecido universo para mim. Assim, a líder e as demais colaboradoras da equipe me ensinaram, com o conhecimento do qual detinham sobre o que vem a ser um item, quais os critérios para elaborá-lo, sua função, como é testado. Confesso que tudo era novo para mim, inclusive o nome item. Para mim, esses itens seriam meramente como questões de provas, sem preocupação específica com o nível de dificuldade para o estudante, tampouco tinha conhecimento que sua elaboração demandava uma técnica. Meu contato com a avaliação externa era como professora, nos

⁵⁷ Como a produção de um manual foi proposta no trabalho de Finamore (2022) e também foi solicitado pelo CAEd à Pesquisa Aplicada um *template* das habilidades, espera-se que, até a data oficina de devolutiva aqui proposta, já tenha havido outros encontros promovidos pela pesquisa para a apresentação desse manual.

períodos de avaliação municipal ou estadual. No entanto, à medida que eu elaborava os itens e estudava as matrizes, eu estava me especializando nesse novo tipo de ofício.

Diante desse pequeno relato da minha experiência como analista, a intenção, com essa quarta ação do PAE, é produzir um material que atenda aos interesses e necessidades dos novos Analistas de Instrumentos de Avaliação.

Conscientes de que o analista do Banco de Itens vem, em sua grande maioria, de um contexto de docência, possivelmente acostumado com a forma como se organizam as comunidades de aprendizagem, a formação se faz necessária tanto para aqueles que já fazem parte do quadro da equipe quanto para aqueles que farão parte da equipe dos Anos Iniciais. Elaborar um item não é uma atividade comum, ensinada nas universidades ou aprendida na docência. Um item é diferente de uma questão de prova cuja finalidade é verificar a aptidão do estudante. Como mencionamos em outros capítulos deste trabalho, a elaboração de um item exige que sejam estabelecidos e obedecidos alguns critérios técnicos e pedagógicos para que ele possa ser capaz de avaliar a habilidade para a qual é feito.

Contudo, não raro, esse tipo de conhecimento sobre um item só será aprendido em instituições como o CAEd, no qual uma das exigências, ao contratar um profissional para o Banco de Itens, é a de que esse profissional seja graduado em Letras, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Biologia, Física ou Química. Portanto, é possível que o novo colaborador traga, em sua bagagem, experiências com a docência na Educação Básica.

A formação desses profissionais que adentram a instituição e daqueles que dela já fazem parte pode ser um momento não só de aprendizagem e de reflexão, mas de troca e diálogo sobre os processos de trabalho.

Como forma de apresentar o CAEd, o contexto das avaliações em larga escala e a função do Analista de Instrumentos de Avaliação, será proposta, também para a equipe de Pesquisa Aplicada, uma oficina de formação, a partir da qual os novos colaboradores do Banco de Itens possam ser situados do trabalho que virão a desempenhar no CAEd.

Já existe um formato de oficina de elaboração de itens, produto que era oferecido pelo CAEd aos sistemas de avaliações. A intenção é que a formação dos novos colaboradores seja em formato de oficina de elaboração de itens.

Para essa oficina, deverão ser realizados encontros de cinco dias com os novos colaboradores, com duração de três horas cada um. É importante que o líder da equipe faça parte do primeiro encontro para ser apresentado aos novos analistas.

A oficina será dividida em quatro partes, sendo que cada uma da qual poderá ser realizada em um dia ou dois e apresentada por um dos especialistas da Pesquisa Aplicada.

PRIMEIRA PARTE:

- Breve histórico da avaliação em larga escala no Brasil, como surgiu, os objetivos iniciais, o primeiro sistema de avaliação e como a avaliação se encontra hoje, em especial com o uso de novas tecnologias para realizar as avaliações.

SEGUNDA PARTE:

- O que é um sistema de avaliação?
- O que é um teste?
- O que vem a ser a BNCC e qual sua importância na elaboração dos currículos?
- O que é uma Matriz de Referência?
- O que é uma escala de proficiência?
- Quais os principais tipos de medidas estatísticas utilizadas nas avaliações?
- O que é a TRI e os três parâmetros?
- Os três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

TERCEIRA PARTE:

- Qual é o perfil de um elaborador? O que o elaborador precisa dominar?
- Quais são as partes de um item?
- Apresentação e análise das matrizes de referência do CAEd, no caso dos Anos Iniciais, de Língua Portuguesa e Matemática, com a explicação sobre o que cada uma das habilidades dessas matrizes pretende avaliar.
- Apresentação do manual de descritores e classes, das áreas de Língua Portuguesa e Matemática para o caso de um colaborador da equipe dos Anos Iniciais.

QUARTA PARTE:

- Treinamento: elaboração de itens, tendo como referência os *templates* das habilidades e classes do manual, que deverão ser revisados pelos especialistas da Pesquisa Aplicada;
- Treinamento: modelagem de um teste.

Conforme mencionado na seção sobre a elaboração do manual, parte dessas informações estarão nesse documento. Não será disponibilizado um

cronograma, pois esse documento dependerá da contratação de novo colaborador. No entanto, o quadro abaixo poderá elucidar melhor os propósitos dessa oficina.

Quadro 19 - Oficina de Formação Inicial

<i>What</i> – O que será feito?	Oficina de formação para os colaboradores que forem contratados pelo CAEd para fazerem parte do Banco de Itens.
<i>Why</i> – Por que será feito?	Assegurar que os profissionais que vierem a fazer parte do Banco de Itens tenham uma formação completa e adequada sobre o que engloba o universo das avaliações em larga escala, garantindo, assim, a qualidade dos itens elaborados por esses profissionais.
<i>Where</i> – Onde será feito?	CAEd/UFJF
<i>When</i> – Quando será feito?	Imediatamente à contratação, antes que o novo colaborador inicie o trabalho na equipe da qual fará parte.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	Pelos especialistas da Pesquisa Aplicada do CAEd com a presença do líder da equipe da qual esse ou esses profissionais farão parte.
<i>How</i> – Como será feito?	Será previamente agendado e organizado um momento para a realização da oficina. Dependendo do número de pessoas, precisa ser um local que tenha um <i>datashow</i> , mesas e cadeiras. Os especialistas se dividirão para apresentarem as partes da oficina.
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	O tempo que os colaboradores dedicarão para a realização dessas tarefas poderá ser contabilizado como custo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É importante que esse profissional tenha conhecimento sobre o que é uma avaliação em larga escala, a política pública com a qual a avaliação está relacionada, o propósito de uma avaliação, como os itens são testados e como os resultados são divulgados.

Segundo Finamore (2022), autora que também pesquisa e estuda sobre os processos de trabalho do Banco de Itens,

[...] não basta partir do pressuposto de que, após a formação inicial, o sujeito irá adquirir toda a expertise necessária à sua prática profissional a partir da experiência, pois não se trata de um binômio teoria x prática, mas, sim, de compreender que a experiência é um processo formativo à medida que cada sujeito realize um movimento reflexivo sobre a sua atividade profissional. (FINAMORE, 2022, p. 140)

Por isso, é importante destacar que a formação não se esgote nessa oficina, mas que encontros periódicos de estudo sobre avaliação externa e sobre a Matriz de Referência do CAEd sejam realizados.

Na próxima seção, será apresentada a quinta e última ação para o plano de ação educacional. Essa ação pretende seguir com os processos de trabalho, propondo aprimoramento e formação continuada.

4.5 QUINTA AÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CICLO DE OFICINAS

A quinta ação deste PAE é uma proposta para dar continuidade na formação dos analistas do Banco de Itens. A ideia é que sejam realizados ciclos de oficinas sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses encontros poderão ser feitos semestralmente entre os integrantes da equipe dos Anos Iniciais, podendo pensar na presença de convidados, especialistas nessas áreas, para falarem sobre avaliação de leitura em Língua Portuguesa e Matemática.

Dessa maneira, pensamos nos valer aqui, neste estudo, das ideias do desenvolvimento profissional docente, voltado, porém, para o contexto da elaboração de itens para as avaliações externas.

Tomando a ideia de comunidades de prática, apontada nos estudos de Crecci e Fiorentini (2018), podemos compreender as equipes do Banco de Itens como “comunidades” nas quais os analistas são membros engajados, atuantes e produtivos. Nesse ínterim, eles se apropriam da “prática, dos saberes e dos valores do grupo” (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 4). É como se os analistas fossem intercambistas que precisam refletir e aprender mutuamente sobre a prática que desempenham no Banco de Itens.

Adaptando também o ponto de vista de Imbernón (2011) – o contexto desse autor é a profissão docente – para o contexto das avaliações externas, a partir do trabalho dos Analistas de Instrumentos de Avaliação, entendemos que a formação continuada desses profissionais implica espaços de reflexão e aprimoramento dos saberes para que os analistas aprendam e se adaptem às mudanças dentro do cenário do Banco de Itens.

Essas observações nos levaram, após termos analisados os itens de ler frases, a pensar em um desenvolvimento profissional dos analistas do Banco de Itens, em especial os dos Anos Iniciais (Alfabetização).

Entendemos, portanto, que é preciso pensarmos em desenvolvimento profissional como continuidade da formação, valorizando o contexto dos analistas, a organização em que se encontram, orientando-os a se prepararem para as mudanças. Esse processo de formação precisa ser efetivo e colaborativo, valorizando as narrativas dos profissionais mais experientes do Banco de Itens para que possam contribuir com aqueles que estão iniciando o percurso e precisam de referências positivas para o trabalho. Conforme Gatti (2014) bem explica,

temos que ter em conta que esse processo visa alterações pessoais/profissionais para melhor. Para tanto, são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzem em práticas efetivas de mudanças. (GATTI, 2014, p. 378)

É importante que as ações formativas levem a uma reflexão sobre a prática em busca de aperfeiçoar o ofício dos analistas. A estrutura das equipes do Banco de Itens, tal como podemos ver hoje, é muito semelhante a uma “Comunidade de Prática” em que um grupo de pessoas apoia o trabalho e o sucesso uma das outras (MASON, 2011). Em uma escola, a “Comunidade de Prática” auxilia na implementação do trabalho necessário para garantir o sucesso do estudante. No Banco de Itens é a mesma coisa, o interlocutor de cada equipe desempenha o papel de organizar e fazer funcionar a equipe nos processos de trabalho.

Mason sinaliza que, em uma escola, por exemplo, cada professor possui um tipo de conhecimento e interesse, podendo isso ser usado para “promover a missão da escola” (MASON, 2011, p. 61). A autora exemplifica que um grupo de professores, ao decidir estudar uma nova pedagogia, pode sugerir que esse conhecimento seja adotado e compartilhado a fim de contribuir para o crescimento profissional uns dos outros. Dessa forma, segundo essa autora, as “Comunidades de Práticas” podem auxiliar os professores a aceitarem os processos de mudanças.

Trazendo essas ideias para o contexto do Banco de Itens, podemos pensar na implementação de ciclos de oficinas de aprimoramento do processo de elaboração de itens com seminários de estudo. Essas oficinas de aprimoramento poderão ser um espaço para o compartilhamento de ideias para otimizar o trabalho, de expor pontos de vista, de críticas, para falar sobre os relatórios de devolutiva da Pesquisa Aplicada do CAEd e outras ideias que possam fazer refletir sobre a importância das mudanças e dos processos

atuais. O trabalho do Banco de Itens está sempre passando por mudanças a fim de trazer melhorias, daí a importância de sistematizar esses encontros de formação.

No contexto do Banco de Itens, o papel do interlocutor ou do líder, assim como o do diretor para as “Comunidades de Prática”, poderá ser o de alguém que organiza o trabalho, que cria estratégias não só para otimizar o processo de trabalho dos colaboradores, sugerindo melhorias, mas também para avaliar os analistas dando a eles um *feedback* do trabalho que realizam. É como se o interlocutor fosse um gerente da equipe, pois é importante que o analista tenha em mente que, da mesma forma que está elaborando itens para uma avaliação, seu trabalho também está sendo avaliado.

Como já delineamos até aqui, em nossa trajetória de pesquisa, passando pelas análises dos itens de ler frases, na proposição de um manual focado nos descritores da nova Matriz de Referência de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais, pelo laboratório cognitivo e outras ações, resta agora mostrarmos como poderão ser realizados esses ciclos de oficinas direcionadas para a formação continuada dos analistas.

Essas oficinas poderão ser realizadas trimestralmente, com um total de quatro oficinas no ano, em um período de cinco dias, com duração de três horas, de preferência no período da manhã. Os primeiros temas poderão ser sobre os tópicos das matrizes. Os dois primeiros ciclos poderão abordar os eixos da matriz de Língua Portuguesa. Na primeira oficina, serão realizados estudos sobre o eixo “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”, enquanto que, na segunda oficina, no segundo trimestre, o tema será sobre o eixo de conhecimento “Leitura”.

No quadro a seguir, será apresentando um cronograma para esses estudos, com data para o primeiro trimestre de 2024.

Quadro 20 – Cronograma de estudos da Matriz de Língua Portuguesa⁵⁸

continua

Dia 1	Data	Horário	Participação	Organização
Tema relacionado a alguma habilidade do eixo de “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”	04/03/2024	09h30 às 12h30	Equipe Anos Iniciais e convidados	Integrante da Equipe dos Anos Iniciais para providenciar reserva de sala, <i>datashow</i> , computador, água, café e lanche

⁵⁸ É possível que haja alterações de datas das apresentações, pois deverão ser levadas em conta as demandas da Equipe dos Anos Iniciais nesse período.

Dia 2	Data	Horário	Participação	Organização
Tema relacionado a alguma habilidade do eixo de “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”	05/03/2024	09h30 às 12h30	Equipe Anos Iniciais e convidados	Integrante da Equipe dos Anos Iniciais para providenciar reserva de sala, <i>datashow</i> , computador, água, café e lanche
Dia 3	Data	Horário	Participação	Organização
Tema relacionado a alguma habilidade do eixo de “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”	06/03/2024	09h30 às 12h30	Equipe Anos Iniciais e convidados	Integrante da Equipe dos Anos Iniciais para providenciar reserva de sala, <i>datashow</i> , computador, água, café e lanche
Dia 4	Data	Horário	Participação	Organização
Tema relacionado a alguma habilidade do eixo de “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”	07/03/2024	09h30 às 12h30	Equipe Anos Iniciais e convidados	Integrante da Equipe dos Anos Iniciais para providenciar reserva de sala, <i>datashow</i> , computador, água, café e lanche
Dia 5	Data	Horário	Participação	Organização
Tema relacionado a alguma habilidade do eixo de “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”	08/03/2024	09h30 às 12h30	Equipe Anos Iniciais e convidados	Integrante da Equipe dos Anos Iniciais para providenciar reserva de sala, <i>datashow</i> , computador, água, café e lanche

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os demais cronogramas poderão ser elaborados a partir desse primeiro, podendo, claro, sofrer algumas alterações. O importante é que esse cronograma seja elaborado com antecedência e tenha aprovação e autorização da coordenação geral do CAEd e da coordenação do Banco de Itens para a realização desses estudos.

No quadro a seguir, mostraremos o passo a passo da organização dos ciclos de oficinas. Essa ferramenta auxiliará no planejamento das ações para a formação continuada dos analistas. O mapeamento dessas ações poderá ser também um importante apoio para que outras equipes realizem seus estudos, como também servirá de apoio para a promoção de novos projetos para o aprimoramento dos processos de trabalho do Banco de Itens.

Quadro 21 - Ciclos de Oficinas

<i>What</i> – O que será feito?	Ciclos de oficinas de aprimoramento com vistas a aperfeiçoar o trabalho desenvolvido pelos analistas do Banco de Itens.
<i>Why</i> – Por que será feito?	Garantir que o desenvolvimento profissional dos Analistas de Instrumentos de Avaliação seja compreendido como uma tomada de decisão para melhorar não só a qualidade técnica e pedagógica dos itens produzidos por esses profissionais, como também sua qualificação a partir de <i>feedbacks</i> do trabalho desempenhado por eles.
<i>Where</i> – Onde será feito?	CAEd/UFJF – Equipe dos Anos Iniciais do Banco de Itens.
<i>When</i> – Quando será feito?	As oficinas serão realizadas em quatro períodos do ano, a cada três meses, durante cinco dias da semana do mês escolhido. A ideia é que a oficina tenha duração de três horas e seja realizada no período da manhã.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	Os responsáveis por esses estudos serão os integrantes da equipe dos Anos Iniciais. Os próprios integrantes poderão apresentar os temas, bem como poderão convidar profissionais de outros locais que se especializaram nesses temas.
<i>How</i> – Como será feito?	Será solicitada autorização à coordenação do Banco de Itens que, aprovando, requisitará a permissão para a coordenação geral do CAEd. Mediante a autorização e consentimento das partes responsáveis pelo CAEd, será previamente agendado e organizado o momento para a realização das oficinas.
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	O tempo que os colaboradores dedicarão para a realização dessas tarefas poderá ser contabilizado como custo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essas oficinas vêm a ser uma formação coesa para que os analistas do CAEd possam aprofundar seus conhecimentos acerca das avaliações em larga escala, da elaboração de itens e dos eixos das matrizes de referência. A partir dessas oficinas, os analistas poderão estabelecer diálogos com a matriz e o processo de elaboração de itens.

Esses estudos poderão tornar o processo de elaboração de itens consistente para a avaliação em larga escala, afinal, o item é o produto final de um teste e precisa ser elaborado dentro de padrões que prezem por questões técnicas e pedagógicas exercitadas diariamente na produção do instrumento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a produção acumulada de itens de resposta selecionada, que avaliam a habilidade de ler frases, pode trazer informações sobre o percurso implementado pelo CAEd no trabalho com essa habilidade nas avaliações em larga escala voltadas para a alfabetização. Esse objeto se coloca com vistas a trazer melhorias para os processos de trabalho dos Analistas de Instrumentos de Avaliação do Banco de Itens do CAEd na garantia de itens mais refinados e com mais qualidade.

O CAEd, enquanto instituição de pesquisa em avaliação, desempenha um importante papel no cenário educacional atual. No entanto, olhando para o ambiente no qual as matrizes são pensadas, os itens elaborados e os testes modelados, precisamos compreender como essa instituição tem contribuído para o desenvolvimento profissional de seus colaboradores, em especial os analistas da equipe do Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, é importante, antes de mais nada, apresentarmos algumas reflexões até esta parte do processo. Uma delas é sobre a proposta para este trabalho e o que suscitou esta pesquisa. Entendemos que o fato de a BNCC não apontar a necessidade de contemplar a habilidade de ler frases e alguns programas estaduais e municipais, parceiros do CAEd, com avaliações em larga escala, a exemplo de São Paulo e do município do Rio de Janeiro, terem deixado de avaliar essa habilidade, fizeram com que nosso olhar voltasse para a leitura de frases.

A testagem ou não de itens dessa habilidade vem gerando divergência entre um grupo de pesquisadores do campo da Linguística e também de pedagogos e especialistas em avaliação. Apesar dessa divergência, o Saeb, principal sistema de avaliação nacional da Educação Básica, optou por manter essa habilidade na Matriz de Referência de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse sistema baseou-se em argumentos conceituais do processo de desenvolvimento e também do campo da Linguística, entendendo que essa habilidade é importante para o processo de leitura, ou seja, entre o processo de leitura de uma palavra e de um texto mais complexo, há o processo de compreensão da frase como um todo. O objetivo dessa habilidade é norteado pelo verbo “ler” que indica o processo cognitivo que o leitor irá realizar. Essa habilidade faz parte dos objetivos educacionais em que o tempo para a aprendizagem pode variar de

semanas a meses. Para tanto, ao inserir na matriz de uma avaliação essa e outras habilidades, a avaliação precisa estar alinhada aos seus objetivos para que o resultado deles seja alcançado.

Além disso, é importante destacar que este estudo só foi possível devido à parceria entre o Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP) do CAEd/UFJF e o próprio CAEd. O trabalho, aqui desenvolvido, foi pensado para atingir os processos de trabalho dos analistas do Banco de Itens, mas pode repercutir e impactar para além dessas fronteiras, ou seja, pode ter alcance em avaliações nacionais, estaduais e municipais. Estudos como este, no qual os colaboradores da instituição atuam pesquisando sobre o seu próprio trabalho, reforçam o papel do analista como pesquisador, visto que, no caso do CAEd, o foco das dissertações do PPGP não são casos de gestão educacional, mas trabalhos técnicos que se colocam para a gestão.

Ao assumirmos a empreitada de analisar os itens de ler frases, aplicados em testes desenvolvidos pelo CAEd, assumimos também a responsabilidade de propor aprimoramentos, que, a princípio, seriam apenas para os itens, mas, com o avanço da pesquisa, viu-se a necessidade de aprimorar os processos de trabalho e o desenvolvimento profissional do analista do Banco de Itens. Para tanto, esta pesquisa foi pensada e desenvolvida em duas etapas cujo foco principal estava em propor melhorias para o refinamento do trabalho dos analistas. A primeira etapa se deteve na análise de 48 itens da habilidade de ler frases. Essa análise foi realizada com base na ancoragem desses itens e na estrutura das frases. Ao final das análises, identificamos três estruturas de frases e dois tipos de comando de itens. Desses achados, foi possível propor diferentes classes para a habilidade de leitura de frases. A segunda etapa se deu a partir da proposição de 10 classes para itens de ler frases a partir das quais, de acordo com sua definição, foram elaborados 10 *templates* com 1 (um) item exemplar de cada classe.

Tendo em vista os dados obtidos na primeira etapa, acrescidos da proposição de classes na segunda etapa, o Plano de Ação Educacional começou a ser traçado. Esse PAE se pautou na proposição de manual de elaboração de itens, primando pelo desenvolvimento profissional dos analistas da equipe dos Anos Iniciais, além de propor uma estrutura de oficina de formação inicial e de ciclos de oficinas para que a formação desses profissionais seja sempre continuada.

Os descritores que propusemos para a habilidade de ler frases procuram expandir, com novos comandos, com a construção das alternativas e com o aumento do nível de dificuldade, a depender da classe, o alcance que a leitura de frases poderá ter entre os

estudantes das quatro etapas do Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A habilidade de leitura de frases poderá auxiliar na compreensão do estágio em que um estudante em processo de aquisição de leitura se encontra até iniciar a leitura de textos maiores e mais complexos.

Como analista do Banco de Itens, é possível perceber que esta pesquisa oferece dados que podem contribuir para habilidades relacionadas à leitura, afinal, são apresentados três descritores para a habilidade de ler frases, cada qual representando uma estrutura frasal cujo grau de complexidade aumenta. Esses dados podem vir a embasar futuras pesquisas que se dedicam à leitura inicial na alfabetização.

Além disso, este estudo aponta a necessidade de testar os itens elaborados a partir da proposição de classes a fim de confirmar ou não a importância dessas classes na nova Matriz de Referência de Língua Portuguesa do CAEd. Essa testagem, que se dará por meio de um laboratório cognitivo, tende a contribuir para melhorias nos processos de trabalho dos analistas do Banco de Itens. Como já descrito no capítulo do PAE, esse laboratório cognitivo será realizado com estudantes do 1º ao 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Juiz de Fora, o Colégio de Aplicação João XXIII. A intenção é construir um instrumento com os itens elaborados por esta pesquisa a fim de averiguar se os achados deste estudo condizem com o resultado que será obtido nesse laboratório, indicando se estamos ou não no caminho certo, se os itens que elaboramos estão ou não atendendo à habilidade ou precisando de ajustes.

Nesse sentido, com o desenvolvimento de manual de elaboração de itens, com o ciclo de oficinas para contribuir com formação dos analistas e também com as oficinas para a formação inicial desses profissionais, esta pesquisa pretendeu lançar luz para o desenvolvimento profissional dos analistas, esperando haver reflexão nas atividades realizadas por eles, especialmente na elaboração dos itens, movendo, assim, o trabalho em direção ao aperfeiçoamento dos instrumentos. Ao nos propormos a analisar os itens de ler frases para compor a estrutura da nova matriz do CAEd e nos apoiarmos também nos estudos realizados por Finamore (2022) e Tocantins (2018), ambas Analistas de Instrumentos de Avaliação do Banco de Itens do CAEd, cujas pesquisas tiveram como foco suscitar suporte para o desenvolvimento profissional dos analistas, entendemos que o viés do nosso estudo seria também enveredarmos para o caminho do desenvolvimento profissional a fim de trazer contribuições relevantes para os processos de trabalho. Isso porque, durante nossa pesquisa, percebemos que nossas proposições de descritores e classes para a habilidade de ler frases, que provavelmente passarão a fazer parte da nova

matriz, precisariam, de alguma forma, fortalecer o trabalho que já vem sendo realizado pelos analistas da equipe dos Anos Iniciais. Sentimos falta de um manual mais detalhado e que pudesse auxiliar na operacionalização das demandas de elaboração de itens, daí a ideia dos *templates*. Percebemos também que os analistas que vierem a fazer parte da equipe precisariam de um treinamento robusto e conciso sobre o CAEd e o Banco de Itens. Além disso, inferimos que não bastaria apenas uma formação inicial, pois o trabalho do analista é contínuo e incessante e, por isso, a ideia de ciclos de oficinas a cada trimestre, com vistas a fortalecer os processos de trabalho da equipe.

Pensar nos processos de trabalho e no desenvolvimento do profissional que atua no Banco de Itens poderá contribuir consideravelmente para a avaliação em larga escala no formato atual, tendo em vista um período pandêmico de forte impacto na educação, especialmente com as lacunas deixadas pelo ensino remoto. Os diagnósticos que serão produzidos após esse período poderão servir para sinalizar ações de intervenção no trabalho em sala de aula, como também na gestão.

Contribuir com o refinamento da Matriz de Referência e aprimorar o processo de elaboração dos itens garantirá a eficácia do instrumento. Quanto mais eficaz for esse instrumento, melhor será a obtenção e análise dos resultados, especialmente no que tange à alfabetização, que, como foi apontado no início deste trabalho, tem gerado forte preocupação. Isso, de certa forma, acende um alerta para pensar em políticas públicas, associadas às avaliações em larga escala, que visem sanar as dificuldades vivenciadas pelos profissionais da educação e pelos estudantes, principalmente após uma pandemia.

Diante do que foi relatado nestas considerações finais em relação aos dados obtidos com esta pesquisa e ao suporte que se pretende dar ao trabalho dos analistas do Banco de Itens, esperamos que nossos esforços possam contribuir para o aperfeiçoamento nos processos de elaboração de itens, de modo que os instrumentos sejam mais eficazes e equânimes.

REFERÊNCIAS

- ALESSANDRA, Karla; SEABRA, Roberto. Educadores alertam para aumento de evasão escolar durante a pandemia. **Agência Câmara de Notícias**, out. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/814382-educadores-alertam-para-aumento-de-evasio-escolar-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **Relatório Semestral da pesquisa 2016 – 2019**. Língua Portuguesa 5º ao 12º ano. [S.l.: s.n.], 2017.
- BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. Avaliações em larga escala de língua portuguesa. **Pesquisa e debate em educação**, v. 10, p. 1064-1081, 2020.
- BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. A formação de leitores: contribuições da pesquisa em avaliação em larga escala. In: FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva (Orgs). **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, v. 1, p. 72-89.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, p. 1367-1384, dez. 2015.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação Educacional em largar escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 53, n. 1, p. 1-11, 2010.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./ jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.
- BONAMINO, Alicia. **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, [S.l., s.d.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/matriz-de-referencia>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. INEP. **Guia de Elaboração de Itens**: Provinha Brasil. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

BRASIL. INEP. **PDE – Prova Brasil**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Relatório SAEB-ANA 2016**. Panorama do Brasil e dos Estados. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096. Acesso em: 12 dez. 2022.

BROOKE, Nigel.; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **Avaliação da educação básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Planejamento, Execução e Monitoramento da Pesquisa de Avaliação 2016 – 2019**. Juiz de Fora, 2016-2019.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Portal de Avaliação**. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Uso e Apropriações das Avaliações em Larga Escala: tensões e desafios. In: QUIOSSA, Amanda Sangy; BERTOLOTTI, Diovana Paula de Jesus.; NEUBERT, Luiz Flávio; CUNHA, Priscila Campos (Orgs.). **Diálogos & Proposições, Vol. II**: Planos de Ação para a rede estadual de ensino de Minas Gerais. Editora CAEd/UFJF, 2017. p. 31-45.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./ jun. 2002.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **Acta Scientiae**, [S. l.], v. 15, p. 23-39, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvDHXphVDSmDZ4BHyztPg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mai. 2023.

D'AMORE, Bruno. Epistemologia, Didática da Matemática e Práticas de Ensino. **Bolema. Boletim de Educação Matemática**, v. 20, n. 28, 2007.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Educação. **PAEBES – 2021**. Sumário Executivo – Os desafios da educação capixaba durante a pandemia da Covid-19, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 3, 2021.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; BARBOSA, Begma Tavares. A complexidade dos textos como critério para a seleção de suportes de itens que avaliam o construto leitura. In: V CONAVE - Congresso Nacional de Avaliação em Educação, 2018, Bauru. Da Educação Básica à Educação Superior: Avaliação, formação de professores e o direito à Educação. **Anais...** 2018. p. 1-11.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **Relatório de Atividades Pesquisa Aplicada CAEd**, Juiz de Fora, jun. 2019.

FINAMORE, Raquel. **Avaliação em larga escala da alfabetização**: um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica. 2022. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Educação/ CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

FONTANIVE, Nilma Santos. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio**: aval. pol. públ. edu., Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FRADE, Izabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Países privilegiam avaliações educacionais mesmo na pandemia**. Disponível em: <https://fundacaolemman.org.br/noticias/paises-privilegiam-avaliacoes-educacionais-mesmo-na-pandemia>. Acesso em: 26 fev. 2023.

GATTI, Bernadete. A. **Avaliação e Qualidade da Educação**. CENPEC, São Paulo, Caderno CENPEC, 2007.

GATTI, Bernadette A. **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/bbJ9b8YpTbBsSVdQ57MwxJv/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GOMES, Homero Lourenço. **Competências e habilidades de leitura no Ensino Fundamental II**: um estudo sobre a multimodalidade na Prova Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciência Humanas e Sociais,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

GONTIJO, Maria Mendes Cláudia. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set. 2012.

HOGAN, Thomas P. **Introdução à prática de testes psicológicos**. Rio de Janeiro; LTC Editora, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 66, abr./jun., 1995.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, Brasília. v. 33, n. 108. p 27-43, mai./ago. 2020.

MASON, Pamela; MAGALDI, Juliana; REIS, Rafaela. Liderança escolar: desenvolvimento de comunidades de prática. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 58–66, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31599>. Acesso em: 1 mai. 2023.

MEC/INEP. Saeb. Histórico. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>>. Acesso em: 12 set. 2020.

MEC/INEP. Saeb. Publicada portaria de realização do SAEB 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/saeb/publicada-portaria-de-realizacao-do-saeb-2021>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MEC. MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021. MEC, Brasília, 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>

MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. Apresentação, ©2021. Página Inicial. Disponível em: <<http://mestrado.caedufjf.net/>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva.; BONAMINO, Alicia. Apropriação da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma reflexão com base nos conceitos de justiça social e eficácia escolar. In: SOARES, Tufi Machado; BONAMINO, Alicia (orgs.). **Estudos sobre a educação brasileira: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2017. p.115-138.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE – 2021. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (2021), Juiz de Fora – Anual. Disponível em:

<https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2021/mg-simave-rr.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MORAES, Tatiane Gonçalves. **Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO): interpretação estatística e pedagógica dos itens de Matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/5824/1/tatianegoncalvesmoraes.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

NETO, João Luiz Horta. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília. v. 91, n. 227, p. 84 -104, jan./abr., 2010.

OLIVEIRA, Lina Kátia M. **Três investigações sobre Escalas de Proficiência e Suas Interpretações**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2008.

PALÁCIOS, Carlos; AMORIM, Glauker; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; TOLEDO, Josiane.; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. Elaboração de itens de resposta selecionada. In: PALÁCIOS, Carlos; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. (Orgs.). **Avaliação da educação básica e seus instrumentos**. 1ed. Juiz de Fora: Ed. dos Autores, 2022, v. 1, p. 37-104.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PILATI, Orlando. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-30, out/dez, 1994.

PRIMI, Ricardo. O desenho de itens baseado em evidência. **Workshop ABAVE**. São Paulo, 2019.

REZENDE, Wagner. **Avaliação em Larga Escala da Alfabetização: os casos de Paebs Alfa, Proalfa e Spaee Alfa**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

RIBEIRO, Irene de Oliveira. **Avaliação em Larga Escala: uma análise das oficinas de divulgação de resultados de avaliações da alfabetização**. 2020. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Educação/ CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

ROCHA, Gladys; FONTES-MARTINS, Raquel Márcia; MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. Reflexões sobre especificidades didático-pedagógicas dos itens de leitura da avaliação da alfabetização no Brasil. **Em Aberto**, Brasília. v. 33, n. 108, p. 69-81, mai./ago. 2020.

SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. (Orgs.).

Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-146.

SILVA, Wellington; SOARES, Tufi Machado. Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, p. 191 - 211, 2010.

SOARES, José Francisco. **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, [S.l., s.d.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/descriptor-de-competencia-ou-habilidade>.

SOARES, José Francisco; BERGMAN, Luana. Avaliação Nacional da Alfabetização: síntese sobre os resultados das escolas associadas a variáveis socioeducacionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 83-99, maio/ago. 2020.

SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ ago. 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

SOUZA, Luciane Aparecida. **Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

TATAIA, Paulo Érisson Cavalcante de Oliveira. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a abordagem dada à prova de Matemática e suas tecnologias**. 2019. 62 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal do Piauí, Teresina.

TOCANTINS, Andreia Cristina Teixeira. **Avaliações em larga escala em Ciências Humanas no Centro de Políticas Públicas e avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)**. 2018. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Educação/ CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Pnad:** Levantamento do Todos mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de atendimento escolar. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

ANEXOS

ANEXO A - Matriz de Referência para a alfabetização

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO									
LEITURA					ANOS AVALIADOS				
Tópicos	Competências	Descritores	Habilidade	Nível de dificuldade	2 PERÍODO	1 Ano	2 Ano	3 Ano	4 Ano
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	C1. Identificação de letras do alfabeto	D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	EF.DM1.C1.D01.cl1 – Identificar letras quando misturadas a rabiscos e desenhos.	X	X	X	X	
				EF.DM1.C1.D01.cl2 – Identificar letras quando misturadas a números ou outros símbolos gráficos também utilizados na linguagem escrita.		X	X	X	
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.	EF.DM1.C1.D02.cl3 – Reconhecer as letras isoladamente.		X	X	X	
				EF.DM1.C1.D02.cl4 – Reconhecer as letras em uma sequência de letras.		X	X	X	
				EF.DM1.C1.D02.cl5 – Reconhecer a letra em uma determinada palavra.	X	X	X	X	
		D03	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	EF.DM1.C1.D03.cl6 – Reconhecer uma mesma letra, palavra ou frase escritas em imprensa representada nas letras maiúsculas ou minúsculas.		X	X	X	

				EF.DM1.C1.D03.cl7 – Reconhecer uma mesma letra, palavra ou frase escritas em imprensa na sua representação cursiva ou vice-versa.		X	X	X	
	C2. Uso adequado da página	D04	Identificar as direções da escrita.	EF.DM1.C2.D04.cl8 – Reconhecer a primeira ou última palavra de um texto de circulação social (poemas, parlendas, narrativas curtas).		X	X	X	
	C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D05	Identificar a unidade palavra em frases.	EF.DM1.C3.D05.cl9 – Identificar, entre frases, aquela que apresenta segmentação correta das palavras que a compõem.		X	X	X	
EF.DM1.C3.D05.cl10 – Identificar o número de palavras que compõem uma frase.						X	X		
T2 – Apropriação do sistema alfabético	C4. Aquisição da consciência fonológica	D08	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	EF.DM2.C4.D08.cl11 – Contar sílabas de uma palavra ouvida. (canônica ou não canônica)		X	X	X	
				EF.DM2.C4.D08.cl12 - Contar sílabas de uma palavra com base em uma imagem. (canônica ou não canônica).		X	X	X	
		D09	Identificar sílabas de uma palavra.	EF.DM2.C4.D09.cl13 – Identificar a sílaba inicial ou a sílaba final de uma palavra. (canônica ou não canônica)		X	X	X	
				EF.DM2.C4.D09.cl14 – Identificar a sílaba medial de uma palavra. (canônica ou não canônica)		X	X	X	
		D07	Identificar rimas.	EF.DM2.C4.D07.cl15 - Identificar as palavras que rimam num texto.		X	X	X	

		D35	Identificar variações de sons de grafemas.	EF.DM2.C4.D35.cl16 - Identificar palavra iniciada por uma letra com uma única realização sonora/fonética.		X	X	X		
				EF.DM2.C4.D35.cl17 - Identificar palavra ou figura que tenha mais de uma realização sonora/fonética.				X		
	C5. Leitura de palavras e frases	D10		Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	EF.DM2.C5.D10.cl18 – Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.	X	X	X		
					EF.DM2.C5.D10.cl19 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.		X	X	X	
					EF.DM2.C5.D10.cl20 – Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.		X	X		
					EF.DM2.C5.D10.cl21 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.		X	X	X	
		D11		Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	EF.DM2.C5.D11.cl22 – Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.		X	X		
					EF.DM2.C5.D11.cl23 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.			X	X	
					EF.DM2.C5.D11.cl24 – Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.		X	X		
					EF.DM2.C5.D11.cl25 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.			X	X	

		D12	Ler frases.	EF.DM2.C5.D12.cl26 – Ler frase com estrutura sintática simples (sujeito, verbo, complemento).		X	X	X	X
				EF.DM2.C5.D12.cl27 – Ler frase com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complemento, adjuntos adnominais e adverbiais).				X	X
				EF.DM2.C5.D12.cl28 – Ler frase com estrutura sintática indireta (voz passiva).					X
T3 – Leitura: compreensão, análise e avaliação	C6. Localização de informação explícita em textos	D13	Localizar informação explícita.	EF.DM3.C6.D13.cl29 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no início ou final de um texto curto.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D13.cl30 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no meio de um texto curto.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D13.cl31 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no início ou final de um texto longo.				X	X
				EF.DM3.C6.D13.cl32 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no meio de um texto longo.				X	X
		D29	Reconhecer os elementos que compõem uma	EF.DM3.C6.D29.cl33 – Identificar a personagem principal.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D29.cl34 – Identificar tempo e espaço de uma narrativa.		X	X	X	X

			narrativa e o conflito gerador.	EF.DM3.C6.D29.cl35 – Identificar o conflito gerador de uma narrativa.				X	X
C7. Interpretação de informações implícitas em textos	D15	Inferir informações em textos.		EF.DM3.C7.D15.cl36 – Inferir uma informação em texto verbal, com vocabulário simples.			X	X	X
				EF.DM3.C7.D15.cl37 – Inferir uma informação em texto verbal, com vocabulário mais complexo.				X	X
				EF.DM3.C7.D15.cl38 – Interpretar textos não verbais.	X	X	X	X	
				EF.DM3.C7.D15.cl39 – Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.			X	X	X
	D19	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	EF.DM3.C7.D19.cl40 – Inferir o sentido de palavra ou expressão que apresenta, no contexto, um sentido diverso daquele que possui habitualmente ou de uma palavra pouco usual.			X	X	X	
	D16	Reconhecer o assunto de um texto ouvido.	EF.DM3.C7.D16.cl41 – Reconhecer o assunto de textos de gêneros variados		X	X			
	D17	Reconhecer o assunto de um texto lido.	EF.DM3.C7.D17.cl42 – Reconhecer o assunto de textos de gêneros variados		X	X	X	X	
	D21	Reconhecer efeito de humor.	EF.DM3.C7.D21.cl43 – Identificar efeitos de humor em textos não verbais ou que conjuguem linguagem verbal e não verbal.			X	X	X	

				EF.DM3.C7.D21.cl44 – Identificar efeitos de humor em textos verbais.				X	X
C8. Coerência e coesão no processamento de textos	D28	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.	EF.DM3.C8.D28.cl45 – Estabelecer relações de tempo e lugar.			X	X	X	
			EF.DM3.C8.D28.cl46 – Estabelecer relação de causalidade em texto verbal quando a relação está claramente marcada por conjunções (porque, por causa, pois).			X	X	X	
	D27	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	EF.DM3.C8.D27.cl47 – Estabelecer relação por meio de pronomes pessoais do caso reto, com pronome próximo do referente.			X	X	X	
			EF.DM3.C8.D27.cl48 – Estabelecer relação por meio de substituição lexical.				X	X	
			EF.DM3.C8.D27.cl49 – Estabelecer relação por meio de pronomes pessoais do caso reto, com pronome distante do referente.					X	
			EF.DM3.C8.D27.cl50 – Estabelecer relação por meio de contrações dos pronomes pessoais do caso reto na 3ª pessoa com as preposições "de" (dela, dele, delas, deles) e "em" (nela, nele, nelas, neles).					X	
	D24	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos,	EF.DM3.C8.D24.cl51 – Identificar o efeito de sentido de notações em textos não verbais e textos que conjugam linguagem verbal e não verbal.			X	X	X	

			seleção lexical e repetição.	EF.DM3.C8.D24.c152 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários.			X	X	X	
		D30	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.	EF.DM3.C8.D30.c153 – Reconhecer qual é o assunto comum entre dois textos distintos.					X	
		D31	Distinguir um fato da opinião.	EF.DM3.C8.D31.c154 – Distinguir fatos de uma opinião em suportes em que a opinião esteja clara: eu acho que, eu penso que, eu noto, eu desconfio que.				X	X	
		D32	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto.	EF.DM3.C8.D32.c155 – Identificar o locutor ou interlocutor de um texto.				X	X	
T4 – Usos sociais da leitura e da escrita	C9. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos	D34	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	EF.DM4.C9.D34.c156 – Ordenar palavras a partir da primeira letra.		X	X	X		
				EF.DM4.C9.D34.c157 – Ordenar palavras a partir da segunda letra.			X	X		
		D22	Reconhecer o gênero discursivo.	EF.DM4.C9.D22.c158 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário, convite.		X				
				EF.DM4.C9.D22.c159 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária,			X			

		poema, cartaz, lista, rótulo, calendário, convite, tirinha, HQ.					
		EF.DM4.C9.D22.cl60 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário, convite, tirinha, HQ, anúncio, notícia, conto, fábula, regra de jogo, piada.				X	
		EF.DM4.C9.D22.cl61 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário, convite, tirinha, HQ, diário, biografia, entrevista, carta, gráfico.					X
D23	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	EF.DM4.C9.D23.cl62 – Reconhecer a finalidade: bilhete, receita culinária, cartaz, lista, rótulo, calendário.		X			
		EF.DM4.C9.D23.cl63 – Reconhecer a finalidade: bilhete, receita culinária, cartaz, lista, rótulo, calendário, anúncio, convite.			X		
		EF.DM4.C9.D23.cl64 – Reconhecer a finalidade: receita culinária, cartaz, calendário, anúncio, convite, regra de jogo.				X	
		EF.DM4.C9.D23.cl65 – Reconhecer a finalidade: receita culinária, fábula, diário, carta, cartaz, instrução de uso.					X

Fonte: CAEd (documento interno).

ANEXO B - Descrição dos padrões de desempenho – PAEBES 2021

Padrão de desempenho	Descrição
Abaixo do Básico	Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
Básico	Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.
Proficiente	Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
Avançado	Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: Paebes (2021)