

**ANÁLISE LINGUÍSTICA E PEDAGÓGICA DE ITENS DE LEITURA:
REFLEXÕES SOBRE O SAERJ E A PROVA BRASIL**

Talita da Silva Campos (UERJ)
tatyscampos@hotmail.com

A avaliação implica um encontro com outros, com pessoas, e se concretiza em um projeto de melhoramentos que sirva para potencializar os professores por meio do diálogo e da reflexão de sua prática. Entendida assim, não é uma simples metodologia, mas uma filosofia que define aspectos essenciais que se apoiam em uma teoria do sujeito, da escola, da sociedade, dos valores e do conhecimento.

(SOBRINHO, 2003, p. 172)

RESUMO

Os problemas que envolvem alfabetização, letramento e os estudos dos processos subjacentes à leitura devem interessar a todos os envolvidos na prática pedagógica e àqueles que indiretamente também participam da dinâmica escolar. Pesquisas e avaliações realizadas recentemente evidenciaram que boa parte dos alunos brasileiros ou não sabem ler ou apresentam dificuldades básicas diante da leitura de um texto. O sucesso escolar depende fundamentalmente do domínio da habilidade de ler com proficiência, já que essa habilidade repercute em todos os outros componentes do currículo escolar. Diante desse quadro alarmante é necessário que as formas de ensinar leitura na escola sejam revistas, de modo que nossos estudantes possam obter êxito na compreensão do que leem e a partir disso possam interagir de forma consciente no mundo em que estão inseridos. Nossa oficina abordará os modelos de itens de leitura mais utilizados nas avaliações de larga escala selecionadas (SAERJ e Prova Brasil aplicadas no 9º ano de escolaridade), refletindo sobre como cada um é construído de modo a contemplar uma série de comportamentos e operações mentais utilizados pelo leitor durante um ato de leitura, ou seja, no processamento de um texto e que estão explicitados nos descritores das Matrizes de Referências das referidas avaliações. Este trabalho tem como motivação estudar as formas de (re)elaboração e construção de saberes acerca da leitura a partir da análise das questões propostas nas avaliações podendo analisar assim que conhecimentos estão sendo verificados. Busca-se, portanto confrontar essas propostas avaliativas com as teorias que tratam dos processos de leitura e letramento, realizando uma reflexão criteriosa sobre as mesmas, com o objetivo de analisar os possíveis avanços e entraves destas avaliações para a contribuição de um aluno leitor.

1. Avaliação: definições e perspectivas

Avaliar é uma tarefa complexa que não pode ser reduzida à aplicação de provas e atribuição de notas. A avaliação deve ser uma atividade permanente do processo de ensino e aprendizagem. Através dos resultados obtidos, os docentes podem analisar se os objetivos propostos estão sendo alcançados, quais avanços os alunos têm feito e que dificuldades estão encontrando, reorientando seu trabalho com o objetivo de aperfeiçoar o processo.

De acordo com Luckesi (1994, p. 196, *apud* LIBÂNEO, 1994), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Podemos compreender a avaliação como o componente do processo de ensino e aprendizagem que tem como objetivo verificar e qualificar os resultados obtidos, determinando a cor-

respostas destes com os objetivos propostos, possibilitando a reorientação das atividades e a tomada de decisões.

No contexto educacional, avaliação cumpre ao menos três funções:

- *Diagnóstica*: permite reconhecer dificuldades e progressos dos alunos frente às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas, identificando as aprendizagens anteriores necessárias e que deverão servir de base aos novos conhecimentos.
- *Formativa* (ou pedagógico-didática): analisa se os alunos estão realmente atingindo os objetivos propostos. Possibilita ao professor detecção de entraves ou deficiências e a partir disso possa reformular o trabalho didático.
- *Somativa* (ou de controle): Confere uma qualificação, que funciona como índice de credibilidade da aprendizagem que é fornecida. Tem como foco a classificação dos alunos ou dos sistemas de ensino no fim de um determinado período de aprendizagem e geralmente apresenta seus resultados em níveis de aproveitamento.
- Apesar de possuírem especificidades próprias, cada uma dessas dimensões não ocorre de maneira isolada na práxis educativa. Uma série de fatores dentre os quais destacamos: os objetivos de ensino, os processos de aprendizagem, a necessidade de apresentar resultados à população, o estabelecimento de políticas públicas e a distribuição de verbas torna-as interdependentes e pode até mesmo determinar a ênfase que cada dimensão assumirá em períodos distintos.

2. A avaliação sistêmica do ensino

Iniciou-se, na década de 1980, no Brasil uma discussão sobre os processos de avaliação e suas finalidades, e quais os possíveis mecanismos que poderiam ser adotados em políticas públicas educacionais para a correção do fluxo escolar.

Com essa discussão, a avaliação passou a ser vista como um instrumento capaz de auxiliar o ensino, orientar a aprendizagem, fornecer informações sobre o aluno, o professor, a instituição de ensino e as políticas educacionais, além de servir de instrumento para certificar a capacidade do aluno. Em larga escala, a avaliação é entendida como instrumento que possibilita uma investigação tanto quantitativa quanto qualitativa.

- Na *avaliação quantitativa*, o objetivo do avaliador é julgar baseando-se em um número limitado de parâmetros, os quais são antecipadamente identificados e descritos em termos numéricos (que deverão ser conhecidos por todos os atores). Os resultados são apresentados em termos estatísticos.
- Na *avaliação qualitativa*, realiza-se a coleta de informações detalhadas de um número reduzido de atores. A avaliação não fica restrita ao escopo dos parâmetros predeterminados, busca-se identificar temas que surgem das discussões entre os atores.

3. Refletindo sobre as avaliações – breve descrição da Prova Brasil

O debate em torno das funções da avaliação também pode ter sido fortemente motivado por órgãos internacionais que realizam pesquisa sobre o desempenho dos alunos com objetivo de oferecer suportes e incentivos aos países em desenvolvimento.

Em decorrência desses debates, introduziu-se no Brasil um conceito de avaliação já amplamente divulgado em diversos países, a avaliação em larga escala, que se configura como um

retrato dos sistemas de ensino possibilitando uma melhor interpretação dos contextos que levam ao sucesso e/ou fracasso escolar.

Podemos afirmar que inicialmente essa “cultura de avaliação” foi implantada de forma incipiente já que o sistema educacional brasileiro não contava com especialistas na área. Foi preciso então estabelecer as diretrizes deste tipo de avaliação baseando-se quase que exclusivamente em parâmetros administrativos e classificatórios em vez de diagnósticos e pedagógicos.

As discussões sobre a validade e confiabilidade deste tipo de avaliação continuam em questão, porém é fato que as metodologias têm passado por revisão criteriosa ao longo da realização das provas.

O sistema de avaliação em larga escala no Brasil é recente, a primeira realização do sistema de avaliação da educação básica – SAEB foi realizada em todas as escolas brasileiras no ano de 2005, apesar das discussões sobre um instrumento que pudesse avaliar a educação brasileira terem tido início em 1980.

Com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a avaliação dos sistemas educacionais foi implantada e a partir de então surge uma espécie de “ranking” dos estados cujos alunos apresentam melhor aproveitamento ao fim de determinadas etapas da educação básica.

Esse novo paradigma implementado pelo SAEB desde 1995, possibilitou um maior reconhecimento das características e peculiaridades das escolas brasileiras permitindo que o Ministério de Educação pudesse então realizar um melhor acompanhamento das unidades que apresentassem resultados abaixo das metas estipuladas.

3.1. Prova Brasil

Apesar do nome de prova, ela é na realidade, um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida que avalia os níveis de competência leitora dos alunos.

A Prova Brasil é uma avaliação feita pelo SAEB, que tem por objetivo obter dados que subsidiem as políticas públicas sobre a educação básica do país. A média nacional obtida serve como um dos parâmetros para a formulação do índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB.

O IDEB é um indicador de qualidade educacional que reúne informações sobre o rendimento escolar (aprovação) e sobre o desempenho dos estudantes em exames padronizados que são realizados nas etapas finais do ensino.

Um indicador educacional permite monitorar o desenvolvimento do sistema de ensino de um país e em termos de relevância, a importância do IDEB para o diagnóstico e melhor direcionamento das políticas públicas nacionais para a educação²⁰ reside em:

- a) Detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentam baixa performance (desempenho) em termos de rendimento e proficiência;
- b) Monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

²⁰ As autoridades educacionais podem, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Há uma espécie de monitoramento das redes financiadas, para verificar se elas apresentam melhoras de desempenho. Em determinados casos, as autoridades podem estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos.

No IDEB, são calculadas metas intermediárias, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, que se objetivam alcançar a cada dois anos.

4. A problemática das avaliações em larga escala

O compromisso governamental com a educação tornou indispensável à criação e a manutenção de um sistema avaliativo em larga escala que fosse capaz de fornecer informações consistentes de forma periódica para que o desempenho dos alunos pudesse ser comparado.

As avaliações em larga escala já eram realidade em diversos países, mas no Brasil ela necessita ser aperfeiçoada para que os dados obtidos colaborem para a obtenção de resultados mais efetivos. Uma avaliação em larga escala que se restringe apenas ao campo do diagnóstico pouco pode colaborar para uma mudança significativa.

Podemos enumerar algumas condições para um sistema eficiente de avaliação em larga escala:

- 1) Os objetivos ou propósitos, os materiais utilizados e os dados que serão coletados devem ser alvo de reflexões constantes para que as provas e as metodologias estejam coerentes com os princípios norteadores da avaliação;
- 2) Os instrumentos de aferição dos resultados, que podem ser os testes ou as provas devem se relacionar a metas e objetivos definidos para o país em que serão aplicados;
- 3) As metas devem ser conhecidas por todos os envolvidos no processo: gestores, diretores, professores, alunos, responsáveis e sociedade em geral;
- 4) O segmento avaliado deve ser previamente definido para que se defina o modelo de avaliação: *censitária* que tem como objetivo auxiliar os/as professores/as no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos ou *amostral* que tem custos um pouco menores e fornece uma espécie de retrato da população avaliada.
- 5) A apresentação dos resultados deve ser coerente com os objetivos da avaliação e deve fornecer uma espécie de *feedback* para os envolvidos no processo.

Um dos principais problemas dos sistemas de avaliação em larga escala refere-se à forma pela qual os resultados são apresentados.

Na opinião de Klein & Fontanive (1995, p. 31) fica muito difícil apresentar resultados compreensíveis sem a utilização de técnicas estatísticas descritivas de resumo de informações.

Um dos principais envolvidos no processo avaliativo, ou seja, os professores têm dificuldade de interpretar os percentuais apresentados e principalmente de relacioná-los com as habilidades desenvolvidas pelos alunos e aquelas que necessitam ser mais bem trabalhadas.

Precisamos refletir mais criticamente sobre esses resultados. O que podemos considerar como uma prática de sucesso: uma escola cuja clientela é formada em grande parte por filhos de pais com baixa escolaridade que alcança uma pontuação média ou uma escola cuja clientela é quase que composta de pais com bom grau de instrução e alcança um resultado acima da média? Os resultados devem servir para uma melhor articulação das políticas voltadas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

As avaliações em larga escala implicam em um alto custo para o governo em todas as suas etapas de elaboração e realização. Parecem-nos mais evidentes os gastos do que os benefícios trazidos por essas avaliações e por isso, as políticas de distribuição de recursos precisam passar por uma revisão criteriosa.

5. Bases para a elaboração das avaliações

Para alcançar os objetivos propostos, o SAEB e o SAERJ (sistema de avaliação da educação do estado do Rio de Janeiro) utilizam uma série de parâmetros metodológicos que passam por reavaliação a cada edição da prova. Esse processo de reflexão sobre a aplicação e os resultados das avaliações tem como objetivo coletar e produzir resultados detalhados sobre a realidade e desempenho das redes de ensino.

A estrutura do SAEB para a Prova Brasil e a estrutura do SAERJ para o Saerjinho possuem estrutura semelhante, utilizando-se dos seguintes recursos:

- ✓ Matrizes de referência – fundamentam a elaboração dos testes;
- ✓ Testes padronizados – sua aplicação destina-se à verificação das competências dos estudantes em língua portuguesa (foco em leitura) em matemática (foco na resolução de problemas); os itens que compõem os testes estão diretamente relacionados aos níveis de proficiência estabelecidos pela metodologia da prova.

A construção dos testes adota os parâmetros da teoria da resposta ao item (TRI) – trata-se de uma teoria baseada em um modelo matemático que possibilita a comparação de resultados do desempenho dos alunos em períodos diferentes;

- ✓ Questionários de contexto – são aplicados aos alunos, professores e diretores e tem como finalidade a coleta de informações sociais, econômicas e culturais que podem estar associadas ao rendimento escolar;
- ✓ Escalas de proficiência – são utilizadas para descrever e interpretar o resultado (desempenho) dos alunos.

Passaremos a uma breve descrição dos recursos utilizados na configuração das avaliações:

5.1. Matrizes de referência

A realização de uma avaliação com amplitude exige a construção de matrizes de referência que pudessem dar ciência aos envolvidos dos aspectos que seriam avaliados, além de conferir legitimidade ao processo.

Essas matrizes descrevem os objetos da avaliação, e são um referencial curricular mínimo, visto que ainda não contamos com um currículo unificado para o sistema educacional brasileiro. Nelas estão descritas as competências e habilidades esperadas dos alunos em cada segmento avaliado.

As matrizes não devem ser confundidas com conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores; elas são o conjunto de parâmetros para a elaboração dos itens que compõem os testes das avaliações. Cada uma delas estrutura-se em tópicos que possuem uma série de descritores com os quais estão relacionados e que indicam as competências e habilidades a serem avaliadas.

5.2.Descritores

Podemos entender os descritores como o resultado das associações entre os conteúdos curriculares (que foram reconfigurados na matriz de referência) e as operações cognitivas que deverão ser realizadas pelos alunos.

A partir dos descritores os itens da prova são elaborados. A resposta fornecida pelos alunos aos itens da prova possibilita a descrição do nível de proficiência leitora por eles alcançado, pois os descritores estão distribuídos em grupos que permitem a caracterização dos níveis de leitura propostos e esperados para cada segmento.

A articulação entre os descritores e os itens das provas permite verificar com mais rigor aquilo que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar ao fim de determinado ciclo.

5.3.Itens

De acordo com a matriz de referência para o teste, que abrange os conteúdos e habilidades básicos previstos para cada área de conhecimento, hierarquizados por nível de dificuldade são produzidos os itens da avaliação.

Entende-se por item a unidade básica de um instrumento de coleta de dados (questionários, provas, outros).

Para a elaboração dos itens de avaliações em larga escala normalmente são utilizados dois formatos de itens de teste: os *itens de resposta construída* nos quais o aluno elabora uma resposta e os *itens de reconhecimento*, constituídos por *itens de múltipla escolha* nos quais o estudante selecionam uma resposta dentro um conjunto de alternativas propostas. Nas avaliações da Prova Brasil, têm sido utilizados exclusivamente os itens de múltipla escolha.

Na prova de língua portuguesa, um item é composto das três partes, listadas a seguir:

- a) texto (ou fragmento de texto) – em geral utiliza-se um texto de curta ou média extensão. A seleção de um texto de qualidade é requisito básico para a avaliação do nível de leitura, a Prova Brasil não utiliza textos construídos especificamente para a avaliação, isto ocorre porque a orientação teórica que norteia a Prova Brasil é a de que a língua não seja analisada de forma isolada dos contextos sociais de uso e produção;
- b) enunciado (ou comando de item) – consiste na pergunta para a qual se quer resposta. Cada enunciado tem uma constituição específica que pretende medir as habilidades exigidas no processo leitor, além de ser adequado ao nível de dificuldade do item;
- c) alternativas ou opções de resposta – o SAEB recomenda que o número de alternativas deve ser quatro para o 5º e 9º anos de escolaridade do ensino fundamental.

Conforme as orientações do INEP, as opções de respostas devem ser coerentes (plausíveis ao texto que compõem o item) e com apenas uma alternativa correta ao comando expresso no enunciado. As alternativas que não respondem de maneira correta ao comando do item são denominadas *distratores*. Os distratores estão relacionados com o texto-base, porém não podem ser consideradas respostas aceitáveis, eles apenas ajudam a situar o que o aluno conseguiu compreender e que dificuldades ele ainda encontra no processo leitor.

6. Concepção de Leitura nas avaliações

6.1. O foco em leitura

Os testes de língua portuguesa da Prova Brasil e do SAERJ têm como foco a leitura. O objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Segundo o INEP (2009, p. 13)

O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escrever) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. Esta visão traz em seu cerne que a leitura e a compreensão se constituem em um ato social e não uma atividade individual.

Podemos depreender que a alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação; ou seja, ler não é apenas decodificar, e a leitura é uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar etc.

Essas provas têm como foco avaliar o que os alunos sabem e o que devem ser capazes de fazer ao longo de sua trajetória na escola levando em consideração as condições em que esse aprendizado ocorre nas escolas brasileiras e como tal constitui-se uma ferramenta importante para todos que trabalham com educação no Brasil.

7. Sobre a leitura dos itens da prova

A Prova Brasil e o Saerjinho tem uma *concepção discursiva de leitura*, na medida em que os descritores ou habilidades e competências dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, mas também a sua situação de produção.

Devido às limitações operacionais e a metodologia utilizada a Prova Brasil permite verificar apenas uma habilidade (nível de letramento) por item, diferentemente do que ocorre no Saerjinho, onde, em um mesmo texto, podem ser verificadas diferentes habilidades.

Os resultados da Prova Brasil e do SAERJ estão organizados em escalas de proficiência organizada em cinco níveis.

A classificação em níveis é utilizada para caracterizar as habilidades de leitura comuns a um grupo de alunos que participam da prova permitindo a identificação da competência leitora já construída pelos alunos. A competência é o resultado do conjunto de habilidades que os alunos possuem para ler textos diversos organizados em gêneros textuais.

8. Análise de Corpus

8.1. Análise dos itens do Tópico VI da Prova Brasil

Este tópico visa à identificação das marcas que caracterizam os interlocutores de um texto, considerando a heterogeneidade da língua (diferenças de cada falante no uso da língua), partindo de uma concepção de língua que varia no tempo, no espaço, socialmente.

8.2. Tópico VI - Variação linguística

Textos selecionados para o descritor que compõe o tópico VI

8.2.1. Análise do texto e do item referente ao descritor D10

D10- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

TELEVISÃO

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.

Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.

Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

(PAES, J. P. Televisão. In: *Vejam como eu sei escrever*. 1. ed. São Paulo, Ática, 2001, p. 26-27)

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

(A) “Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.”

(B) “Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade...”

(C) “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.”

(D) “Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma...”

8.2.2. Descrição

Tipo textual: Narrativa

Gênero: Texto expositivo

Formato do texto: Contínuo

Item: O item tem como objetivo verificar a capacidade de o aluno identificar quem fala no texto através de marcas linguísticas.

Nível de leitura: O descritor D10 está situado nos níveis 3 e 4 da escala de proficiência em leitura e possui prioridade alta (P1). Nestes níveis é abordada a capacidade de identificação por parte do aluno de marcas de interlocução.

8.2.3. Considerações sobre o item que compõe o Tópico VI – Variação Linguística

O texto “Televisão” utilizado para verificar a habilidade apresentada no Descritor D10 (*Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*) permite avaliar se o aluno é capaz de reconhecer quem é o locutor do texto e o que o caracteriza, utilizando-se, portanto do seu conhecimento acerca das variações linguísticas presentes na sociedade. O comando da tarefa solicita que o aluno assinale o trecho do texto que o permite afirmar que o narrador é uma criança, porém o texto foi escrito por um autor adulto tentando reproduzir a linguagem utilizada por uma criança. Diante deste quadro todas as alternativas apresentadas como respostas são, de certa forma, incoerentes com a proposta do descritor. A alternativa (B) é apresentada como gabarito porque no fragmento retirado aparece a afirmativa “prefiro ir brincar de verdade” (l. 8-9), uma única informação pertinente ao universo infantil.

Com a utilização de uma questão na qual a seleção do texto e formulação do item podem estar equivocadas, a verificação da habilidade apresentada no descritor D10 pode ser prejudicada na avaliação.

Outro fato que desperta nossa atenção é que apesar de possuir prioridade alta e de estar situado nos níveis mais complexos da escala de proficiência em leitura, o descritor D10 é o único componente do tópico VI – variação linguística da matriz de referência de língua portuguesa para o 5º ano de escolaridade e possui prioridade (P5), ou seja, a mais baixa entre os tópicos que compõem a matriz somente igualando-se ao tópico III – relação entre textos.

Apresentamos a seguir um exemplo de questão que contempla a habilidade apresentada no descritor D10.

CARTA

Lorelai:

Era tão bom quanto eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida que a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora, tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrando. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e cara amarrada. Será que você não acha um jeito para mim?

Um beijo da Raquel

(...)

NUNES, Lygia Bojunga. *A Bolsa Amarela* – 31ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

Em “Agora tá tudo diferente” (l. 6-7), a palavra destacada é um exemplo de linguagem

- A) ensinada na escola
- B) estudada nas gramáticas
- C) encontrada nos livros técnicos
- D) empregada com colegas

9. Considerações finais

Um dos principais questionamentos levantados durante esta pesquisa foi: o que poderia ser considerado um bom resultado na Prova Brasil? E, após algumas análises, chegamos à conclusão de que ainda que uma escola ou mesmo um sistema de ensino receba um relatório informando que boa parte de seus alunos apresenta desempenho situado no nível 3 da escala de proficiência em leitura, esse resultado estará refletindo de forma inadequada a realidade.

Na Prova Brasil os resultados obtidos chegam às unidades escolares e sistemas de ensino após um ano e meio em média da data de realização do exame, e os dados são apresentados estatisticamente. Esse fato acaba dificultando ou de certa maneira impedindo a comunidade escolar de refletir sobre as formas de intervenção que poderiam trazer melhorias, como por exemplo, a discussão ou revisão do plano didático (currículo) desenvolvido pela escola e das oportunidades criadas para a qualificação dos professores. O exemplo de como os resultados da Prova Brasil são apresentados pode ser observado no anexo 4 desta dissertação.

Tanto a Prova Brasil como o Saerjinho são iniciativas positivas, mas, como todo programa avaliativo, precisam passar por revisões criteriosas, e o Brasil ainda não conta com um grupo de especialistas formado para esta necessidade. Uma parte considerável dos documentos que norteiam a elaboração da avaliação e sua proposta metodológica tem como base documentos dos sistemas de ensinos europeus ou mesmo do americano, que em pouco refletem às nossas realidades e peculiaridades.

Reconhecemos que a partir da implementação dessas avaliações mudanças positivas têm ocorrido nas escolas de todo o país e que os professores podem contar com mais um instrumento que lhes permite refletir sobre suas práticas.

Almejamos com este trabalho, propor uma reflexão sobre o que necessita e que pode ser melhorado nas avaliações de modo que os resultados obtidos traduzam fielmente e com clareza os graus de desempenho alcançados por nossos alunos e oferecendo aos professores, reais motivadores deste trabalho, um material que possa auxiliá-los ainda mais em sua missão de contribuir para a formação dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. *Teoria da resposta ao item – conceitos e aplicações*. SINAPE, 2000.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BELINTANE, Claudemir. *Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago.2006.
- BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. *Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.
- BORBA, Valquíria; GUARESI, Ronei. (Orgs.) *Leitura: Processos, estratégias e relações*. Macéio: Edufal, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Língua portuguesa- Orientações para o professor – SAEB/Prova Brasil 4ª série Ensino Fundamental*. Brasília: Inep, 2009.
- _____. *Matriz de referência, temas, tópicos e descritores*. Brasília: Inep, 2009.
- _____. *Prova Brasil – avaliação do rendimento escolar*. Brasília: Inep, 2007.
- _____. *Guia de elaboração de itens de língua portuguesa*. Brasília: Inep, 2003.
- _____. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.
- _____. *Matrizes curriculares de referência para o Saeb-1997*. Brasília: Inep, 2000.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CABRAL, L. S. *Processos psicolinguísticos de leitura e a criança*. São Paulo: Letras de hoje, 1986.
- CAMPOS, Talita da Silva. *A Prova Brasil e a contribuição para os processos de letramento e formação de alunos leitores*. Dissertação de Mestrado. 2012. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- CAPARROTI, Nayá Bellintane. *Prova de compreensão em leitura: evidências de validade*. Dissertação de Mestrado. 2005. Universidade São Francisco. Itatiba.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar*. Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FUZA, Ângela Francine. MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e leitura na Prova Brasil. *Línguas & Letras*, v. 10, n. 18, 1º sem. 2009.
- GOMES, Elba Maria Leite. *Avaliação de língua portuguesa do Saeb: da leitura ao letramento*. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- GREMAUD, Amaury Patrick. *Indicador de efeito escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil*. Brasília: MEC-INEP, 2007.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura, teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1993.
- _____. *Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1992.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007.
- LEFFA, V. J. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Anna Rachel; DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- REIGELUTH, C.M.; FRICK, T. W. Formative research: a methodology for creating and improving design theories. In: REIGELUTH, C. M. (ed.). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, v. 2, p. 633-651.
- RUTMAN, L. *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Ottawa: Universidade de Carleton, 1982.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCNEUWLY, Bernard (Col.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: Edufal, 2005.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.