ESCALA DE PROFICIÊNCIA DA PROVA BRASIL: O QUE INFORMA AOS PROFESSORES?

PROFICIENCY SCALE OF THE "PROVA BRASIL": WHAT REPORT TO TEACHERS?

Fátima Soares da Silva*
Telma Ferraz Leal**

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre a escala de proficiência da Prova Brasil (INEP/MEC), realizadas com base em análise de conteúdo, em que foram estabelecidas relações entre a Matriz da Prova Brasil e a descrição dos níveis da escala de proficiência. Os dados evidenciaram articulação entre a Matriz e as habilidades descritas na escala, mas foram encontradas inconsistências e imprecisões, tais como repetições e descrições amplas e vagas. Há também problemas na descrição da progressão entre os níveis de proficiência.
Palavras-chave: avaliação; leitura; Língua Portuguesa; Prova Brasil.

Abstratc:This article presents reflections about the proficiency scale of the "Prova Brasil" (INEP / MEC), based on content analysis, in which relations were established between the matrix of "Prova Brasil" and the description of the proficiency scale levels. The data showed links between the matrix and the skills described in scale, but were found several inconsistencies and inaccuracies, such as repetitions and broad and vague descriptions. There are also problems in the description of progression between the proficiency levels that impair the use of the results for managers, teachers and researchers.
Keywords: Evaluation; reading; Portuguese Language; Prova Brasil

Introdução

Neste artigo são realizadas discussões sobre a Prova Brasil, com base nos resultados de um estudo em que se buscou analisar a escala de proficiência da referida avaliação, investigando as relações entre os descritores apresentados na matriz da Prova Brasil e as habilidades explicitadas na escala de proficiência que expõe os resultados dos estudantes. Também buscou-se refletir se na apresentação da escala são considerados fatores que interferem na compreensão de um texto, como a familiaridade do leitor com o gênero do texto e o tema tratado; o tamanho do texto e a complexidade vocabular e dos recursos linguísticos utilizados; as habilidades de leitura do leitor para realizar diferentes estratégias de leitura, o tipo de questão elaborada, o local do texto onde está a informação solicitada, a clareza da formulação do item, dentre outros. Antes, porém, de serem expostos os dados da pesquisa, serão estabelecidos alguns diálogos com autores que tratam de temas relativos à avaliação em larga escala.

1. Avaliação em larga escala: algumas reflexões

Discutir sobre avaliação, sem dúvidas, é sempre uma tarefa complexa, sobretudo em decorrência da grande variedade de tipos e finalidades das avaliações. Neste artigo, o foco recai sobre as que ocorrem em grande escala, para se avaliar um sistema de ensino. Horta Neto (2010), a respeito desse tipo de avaliação, diz que por meio dela se faz um

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Mestrado em Educação pela UFPE em 2008 e o Doutorado em Educação pela UFPE em 2013. Atualmente exerce a função de professora adjunta da UFRPE atuando na UAST - Unidade Acadêmica de Serra Talhada. fatinha.soares@gmail.com
**Pesquisadora produtividade 2 do CNPq. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. telmaferrazleal36@gmail.com

levantamento periódico de informações a respeito da evolução da educação, utilizando-se de testes de rendimento para averiguar o desempenho dos estudantes, e de questionários com o intuito de perceber os fatores que influenciam os desempenhos dos alunos. Quanto ao resultado da aplicação desses questionários, ele afirma que:

> É importante destacar que esses fatores levantados pelos questionários não estabelecem uma relação de causalidade entre o fator levantado e o desempenho do aluno, mas podem indicar quais as áreas que deveriam ser prioritárias para a intervenção dos governos e quais as iniciativas políticas que deveriam ser tomadas, com objetivo de promover melhorias no ensino (HORTA NETO, 2010, p. 87).

Fernandes (2007) afirma que "além do rendimento dos alunos, são feitas avaliações de fatores associados a tais rendimentos e pesquisadas as características das escolas que podem facilitar ou dificultar o trabalho do professor e a obtenção dos resultados esperados pelos alunos" (p.38). Esses exames "cumprem a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino" (FERNANDES, 2007, p.39).

Segundo Bonamino (2002), as primeiras experiências de avaliação do sistema de ensino ocorreram na década de 1980, a partir do "reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar" (p.15). A respeito dessa avaliação, o autor afirma que,

> nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômicas. Para tentar equacionar essa nova realidade e recuperar o equilíbrio fiscal, foi acionada uma profunda redefinição dos papéis dos diferentes níveis de governo, que contribuiu para a aceleração do processo de descentralização da educação escolar e para tornar a avaliação dos sistemas educacionais um dos eixos centrais da política educacional (BONAMINO, 2002, p. 16).

Dentre os tipos de avaliação em larga escala praticados no Brasil, pode-se destacar o SAEB e a Prova Brasil, que têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino a partir de testes padronizados. O SAEB ocorre a cada dois anos e é um exame amostral, realizado nas escolas públicas e privadas de todo o país. A Prova Brasil ocorre a cada dois anos e tem como meta atingir todos os alunos concluintes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (5º e 9º ano), e também do Ensino Médio, para avaliar habilidades na área de leitura e resolução de problemas.

Nesta pesquisa, focamos as reflexões na Prova Brasil, com o intuito de melhor compreender esse exame, mais especificamente a parte de Língua Portuguesa, a partir da análise da matriz de referência e de seus descritores.

CC BY

2. Avaliação da leitura

Nas avaliações que ocorrem dentro e fora da escola procura-se apreender conhecimentos, competências e habilidades apropriados pelos alunos ao longo de sua vida escolar ou em um determinado ano ou período letivo.

Para Perrenoud (1999, p.7), conhecimentos "são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor da nossa experiência e de nossa formação". Quanto à definição de competência, esse mesmo autor afirma que é "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Já o conceito de habilidade é apresentado por Mello e Ribeiro (2003, p. 91) como sendo "componentes estruturais da ação (afetiva, psicomotora e cognitiva). As habilidades são a 'corporificação' das competências, e a partir delas, através da metodologia utilizada pela escola, haverá o desenvolvimento das estratégias que tornem o conteúdo em uso".

No documento que contém a matriz da Prova Brasil "Saeb 2001: Novas Perspectivas" (2002) é adotado o conceito de competência defendido por Perrenoud, assim como o de habilidades, afirmando-se que essas "referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades" (BRASIL, 2011, p. 18).

Tais conhecimentos, competências e habilidades estão relacionados às diferentes áreas do conhecimento e teriam que guardar intrínseca articulação com o currículo, pois deveriam ser selecionados em função dos objetos de ensino definidos para o grupo avaliado. Godoy (1995, p.11) salienta, nesse sentido, a necessidade de considerar esses dois eixos (ensinado e avaliado) como um "conjunto circular de aspectos inseparáveis que devem manter coerência entre si". Para avaliar, por exemplo, as capacidades de produzir textos, precisamos decidir, dentre muitos aspectos, os que naquele momento queremos investigar, seja porque foram temas de reflexão naquele período, seja porque são capacidades já construídas nos anos anteriores ou, ainda, porque queremos avaliar os conhecimentos prévios para planejar o processo pedagógico. Em relação à avaliação em larga escala, portanto, seria importante definir anteriormente à sua prática, o que se espera ser ensinado em cada etapa escolar.

Desse modo, para discutir sobre a avaliação na área de Língua Portuguesa precisamos considerar quais conhecimentos, competências, habilidades são relevantes e, portanto, precisam ser ensinados e avaliados. Além disso, é necessário refletir sobre como avaliar tais conhecimentos / habilidades, ou seja, com quais instrumentos podemos observar o que os estudantes aprenderam.

Em suma, quando falamos em avaliação da compreensão leitora devemos considerar a relação entre o que é ensinado neste eixo de ensino ou o que é destinado a ser ensinado, quais são as habilidades requeridas em determinado nível do ensino e que os alunos ainda não desenvolveram para que possam ser trabalhadas em sala de aula. Uma boa atividade de avaliação da compreensão leitora deve, em primeiro lugar, promover a análise de aspectos relevantes do texto. Além disso, a sua formulação deve ser clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos.

Dell'Isola (1997) apresenta algumas considerações sobre a avaliação desse processo, dizendo que quando se trata de leitura, o importante a ser avaliado é a interação entre leitor e texto e não a decifração da escrita, como se faz muitas vezes, pois, segundo a autora:

> Ler é desencadear um processo criativo em que autor, texto, leitor e contextos interagem permanentemente tendo em vista que um texto nunca está acabado

CC BY

> e sempre deixa espaços a serem preenchidos. Nessa perspectiva, configura-se padrão "ideal" de avaliação a leitura aberta à pluralidade. Quando o sujeito-leitor se deixa interagir com o texto, completando - lhe as lacunas com sua própria história, trocando experiências um com o outro, um novo texto surge, uma nova produção se dá, e a verdadeira leitura acontece. O texto permite uma multiplicidade tamanha de leituras quantos múltiplos forem os seus leitores já que cada um gera inferências segundo seu conhecimento de mundo. Conhecimento de mundo engloba componentes emocionais, socioculturais, políticos e econômicos e isso, ou vem sendo desprezado pela escola ou, pior, vem sendo "punido" pelo sistema, através da figura do professor que não permite a viagem pelo texto (DELL' ISOLA, 1997, p. 56).

Dell'Isola (1997) aponta, também, a importância do avaliador, dos textos escolhidos e das questões elaboradas para o momento da avaliação.

> Cabe, evidentemente, ao avaliador selecionar textos adequados ao grupo que se submeterá à avaliação. Escolhido o texto, faz-se necessário elaborar questões e avaliar as respostas que demonstrem habilidades do aluno como receptor da mensagem, como agente social sobre a mensagem e como coprodutor do texto lido. Essas questões devem verificar não só o conhecimento explícito no texto, como também, permitir que o leitor explore o texto demonstrando suas expectativas, confrontando suas ideias com as textuais, trocando opiniões, desenvolvendo sua argumentação (DELL' ISOLA, 1997, p. 57).

Ainda sobre a avaliação da leitura, Colomer e Camps (2002) afirmam que muitas das avaliações de leitura partem de uma concepção tradicional do ensino da leitura deixando de considerar aspectos importantes no processo avaliativo.

> Muitos testes de leitura respondem a uma concepção muito geral da compreensão leitora que a torna inseparável de fatores comuns a diferentes processos mentais. O fato de não partir de uma concepção mais atual da compreensão leitora como articulação de um conjunto complexo de habilidades faz com que não se saiba exatamente o que se está medindo e, portanto, do que depende o resultado obtido. Esse conceito de leitura faz com que não se leve em conta, por exemplo, a necessidade de criar instrumentos de mensuração que distinguem entre os diversos tipos de texto e a capacidade de adaptar a leitura à intenção leitora. Por outro lado, a falta de esclarecimento sobre os aspectos envolvidos comporta diversos problemas, tanto no conteúdo das provas como na interpretação dos resultados (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 174).

Tais autoras propõem uma mudança de postura sobre a avaliação da compreensão leitora, defendendo o abandono de qualquer pretensão de possuir um único instrumento de avaliação, uma prova que inclua todos os aspectos mensuráveis, em favor de uma avaliação necessariamente muito diversificada, dos diferentes componentes da leitura.

Em relação à avaliação em sala de aula, Colomer e Camps (2002) argumentam que é pertinente ao professor obter informações sobre os diferentes aspectos que fazem parte do ato de ler:

> 1. Sobre as atitudes emocionais em relação à leitura, já que o envolvimento afetivo do aluno, seu grau de familiaridade e disposição nessa tarefa concreta de aprendizagem condicionam radicalmente seu acesso à língua escrita. 2. Sobre o manejo das fontes escritas, sobre a possibilidade dos alunos de imaginar onde e como se pode adquirir informação através do escrito. 3. Sobre a adequação da leitura à intenção leitora, habilidade que inclui aspectos pouco

CC BY

> presentes no ensino, como saber ignorar os sinais do texto que não interessam para a finalidade perseguida. 4. Sobre a velocidade leitora e as habilidades perceptivas nela envolvidas. 5. Sobre a construção mental de informação. Esse é, sem dúvida, o núcleo essencial da compreensão, e sua avaliação terá de separar-se na análise das diversas operações que o leitor deve realizar para saber: a. Se utiliza de forma efetiva seu conhecimento prévio para inferir a informação não explícita. b. Se integra a informação obtida em um esquema mental coerente. Se retém o significado do que foi lido na memória a longo prazo. d. Se utiliza bem os sinais do texto nos diferentes níveis de processamento, dos sinais gráficos ao discurso. 6. Sobre os procedimentos de controle e avaliação de sua representação mental, isto é, sobre a capacidade para localizar os erros de compreensão e sobre os recursos utilizados para corrigi-los (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 174).

A observação desses aspectos permitirá ao docente ter um diagnóstico mais preciso sobre o nível de desenvolvimento dos alunos no que se refere à prática leitora. Nesse sentido, é preciso atentar para a necessidade de se pensar na forma de avaliar, pois o "como" é tão importante quanto o "o que". Sobre o como avaliar Colomer e Camps (2002) dizem que,

> A criação de novos instrumentos de avaliação da leitura na escola terá de responder à necessidade de estabelecer uma combinação de formas de avaliação complementares que compreendam toda gama de aspectos a observar. Algumas das atividades que já estão presentes na escola deveriam incorporar-se agora novas formas de avaliação muito utilizadas nos métodos de pesquisa sobre a leitura a partir do deslocamento do interesse teórico desde os resultados da compreensão até os processos que o leitor segue para chegar àqueles resultados. Algumas das atividades utilizadas para analisar o processo e o controle da leitura e que poderiam ser incorporadas à avaliação escolar são, por exemplo, as análises dos erros cometidos durante uma leitura em voz alta e das autocorreções feitas pelo próprio leitor quando os percebe; a consideração do tipo de hipóteses lançadas pelo leitor que preencheu um texto com algum tipo de espaço vazio; a determinação das estratégias adotadas pelo leitor que teve de localizar, explicar ou corrigir os erros contidos em um texto. Contudo, é preciso ter presentes as limitações que tais métodos também apresentam (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 183 - 184).

Tal modo de conceber a avaliação é articulado a uma concepção interacionista de leitura, na qual o sentido não está dado no texto: o mesmo é construído na interação entre leitor e texto. Esse leitor é estratégico, ou seja, para apreender o sentido do texto são utilizadas diferentes estratégias de leitura.

As reflexões expostas neste tópico remetem de forma mais direta à avaliação que ocorre no processo de ensino, pelo próprio professor. No entanto, os princípios gerais presentes nessas reflexões podem guiar também as avaliações em larga escala.

Tanto na avaliação da aprendizagem que ocorre no âmbito do ensino, como na avaliação em larga escala, é preciso considerar que variados fatores interferem na compreensão de um texto, como a familiaridade do leitor com o gênero do texto e o tema tratado; o tamanho do texto e a complexidade vocabular e dos recursos linguísticos utilizados; as habilidades de leitura do leitor para realizar diferentes estratégias de leitura. Aliado a tais fatores, em se tratando de um instrumento de avaliação, outros aspectos também interferem, como o tipo de questão elaborada, o local do texto onde está a informação solicitada, a clareza da formulação do item, dentre outros. Desse modo, é importante considerar a multiplicidade de fatores a serem considerados ao se avaliar a compreensão leitora. Partindo de tal ponto de vista, neste artigo, como dito anteriormente,

CC BY

também buscamos refletir se tais aspectos são considerados na apresentação da escala da Prova Brasil.

3. Metodologia do estudo

As reflexões realizadas neste artigo são oriundas de uma análise documental, que, segundo Lüdke e André (1986, p.38), é "uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Quanto à definição do que é um documento, Phillips (1974, p. 187) diz que são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". Lüdke e André complementam essa afirmação dizendo que os documentos "incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). No caso desta pesquisa, foram analisados documentos de orientação da Prova Brasil, mais especificamente, os que apresentam a Matriz de Referência da Prova e a escala de resultados.

A Prova Brasil foi criada para retratar a realidade de cada escola, em cada município. Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os da Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas. No caso da Prova Brasil, o resultado, quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada (BRASIL, 2011, p. 4 - 5).

A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil) acontece a cada dois anos. São avaliadas habilidades referentes a Língua Portuguesa e Matemática. Na área de Língua Portuguesa são analisadas as habilidades referentes ao eixo da leitura. Os testes são realizados com alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas.

No texto apresentado para o documento de orientação da Prova Brasil, a Matriz de referência da Prova Brasil é entendida como "o referencial curricular" de avaliação das disciplinas e séries avaliadas contempladas no teste, sendo explicitadas, na mesma, as competências e habilidades esperadas dos alunos. No documento de orientação da Prova Brasil, as Matrizes de habilidades apresentam alguns tópicos contendo alguns descritores que apontam as habilidades que deverão ser avaliadas nos testes de Língua Portuguesa e Matemática, entendendo-se descritor como,

> uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação (BRASIL, 2011, p.18).

Na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, as habilidades requeridas dos alunos estão organizadas em seis tópicos: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

Para o tratamento dos dados, utilizamos a análise do conteúdo de Bardin (2003), que, segundo a própria autora, pode ser definida como:

CC BY

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2003, p. 42).

Ao analisarmos esses documentos seguimos as seguintes etapas: leitura exploratória dos documentos e elaboração de uma síntese do documento que apresenta a Matriz de habilidades da Prova Brasil; construção de categorias de análise organizadas em quadros; releitura dos documentos com preenchimento dos quadros de análise; interpretação dos dados categorizados.

4. Análise dos documentos de orientação da prova brasil

Como informado anteriormente, neste artigo buscamos analisar a escala[1] de proficiência apresentada pelo INEP para exposição dos resultados da avaliação de leitura. A escala copiada abaixo do site do INEP é organizada em nove níveis que compreendem a pontuação de 0 a 500.

[1] Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2013.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB

5º e 9º. Ano do Ensino Fundamental

(continua)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 - abaixo de 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de: • localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 - 125 a 150	Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • identificam o tema de um texto; • localizam elementos como o personagem principal; • estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 - 150 a 175	Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo. Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; • identificam o tema de um texto;

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 2 - 150 a 175	• inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha); • interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • identificam o conflito gerador e finalidade do texto.
Nível 3 - 175 a 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
Nível 4 - 200 a 225	Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito;

CC BY

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 4 - 200 a 225	• estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
Nível 5 - 225 a 250	Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); • inferem a finalidade do texto; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • interpretam texto com apoio de material gráfico; • localizam a informação principal. Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda: • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; • identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Nível 6 - 250 a 275	Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores: • localizam características do personagem em texto poético; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato; • identificam uma definição em texto expositivo; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto;

CC BY

(conclusão)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 6 - 250 a 275	• inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • identificam a finalidade do texto; • identificam o assunto em um poema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. Os alunos do 9º ano (8ª. série) ainda: • estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; • estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos; • identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; • inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; • inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
Nível 7 - 275 a 300	Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos: • inferem informação em texto narrativo longo; • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos. Os alunos do 9º ano (8ª. série): • inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;

(conclusão)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 7 - 275 a 300	• reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
Nível 8 - 300 a 325	Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos: • identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • inferem informações em fábulas. Os alunos do 9º ano (8ª. série): • inferem o tema de texto poético; • inferem a finalidade de texto informativo; • identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • diferenciam as partes principais das secundárias de um texto; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • identificam a tese de um texto argumentativo; • identificam o conflito gerador do enredo; • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Nível 9 - 325 a 350	Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos da 9º ano (8ª. série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.

Fonte: INEP, 2013

CC BY

Segundo o que está exposto na descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa – SAEB do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, os alunos localizados no nível 0 (abaixo de 125) não são capazes de localizar informações, identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos, nem identificar o tema em um texto simples e curto. Tal categoria engloba alunos que não compreendem o Sistema Alfabético de Escrita, que é o sistema notacional da Língua Portuguesa, ou que não dominam as correspondências grafofônicas (correspondências entre letras e fonemas). Pode agregar, ainda, os que compreendem o sistema notacional, mas não são capazes de atribuir sentido nem sequer ao que está na superfície do texto a ser lido (as informações explícitas), que são os estudantes que sabem decodificar, mas não atribuem sentido ao que leem. Assim, pode-se dizer que neste nível estão classificados os estudantes não alfabetizados.

A partir do nível seguinte, são informadas as habilidades dos estudantes que já conseguem ler os textos. Conforme pudemos observar no quadro, são apresentadas diferentes habilidades para cada nível e as mesmas são cumulativas, ou seja, as habilidades do nível 1, necessariamente, devem fazer parte dos demais níveis.

Para analisarmos os dados, elaboramos um quadro em que buscamos relacionar os descritores e as habilidades apresentados na matriz da Prova Brasil e os que aparecem na redação de cada nível da escala de proficiência que apresenta o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental, acompanhadas da apresentação dos níveis nos quais essas habilidades estão classificadas. Considerando que a escala é cumulativa, sempre que uma habilidade aparecia em um nível da escala era registrada em todos os níveis subsequentes. Vejamos o quadro:

Quadro 1 -Relação entre os descritores da Prova Brasil e as habilidades descritas na escala de proficiência do INEP

Tópico	Descritor	O que os alunos conseguem fazer	Nível de desempenho							
			1	2	3	4	5	6	7	8
I - Procedimentos de Leitura	D1- Localizar informações explícitas em um texto	Localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios	X	X	X	X	X	X	X	X
		Localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto		X	X	X	X	X	X	X
		Localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexo				X	X	X	X	X
		Identificam uma definição em texto expositivo						X	X	X
	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Identificam o significado de uma expressão em texto informativo				X	X	X	X	X
		Inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia.				X	X	X	X	X
		Inferem o sentido de uma palavra ou expressão						X	X	X
	D4- Inferir uma informação implícita em um texto	Inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha)		X	X	X	X	X	X	X
		Interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal(tirinha) de maior complexidade temática			X	X	X	X	X	X
		Distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão					X	X	X	X
		Inferem informação em texto narrativo longo.							X	X
		Inferem informações em fábulas								X
	D6- Identificar o tema de um texto	Identificar o tema de um texto	X	X	X	X	X	X	X	X
		Identificar o tema de um texto		X	X	X	X	X	X	X

CC BY

		Identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal			X	X	X	X	X	X
		Identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo.								X
	D11- Distinguir um fato da opinião relativa a este fato	Distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem.					X	X	X	X
		Distinguem um fato da opinião relativa a esse fato						X	X	X
II - Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto.	D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	Interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação				X	X	X	X	X
		Interpretam texto com apoio de material gráfico.					X	X	X	X
		Interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc.)						X	X	X
	D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	Identificam o conflito gerador e finalidade do texto		X	X	X	X	X	X	X
		Inferem a finalidade do texto					X	X	X	X
		Inferem a finalidade do texto a partir do suporte.						X	X	X
		Identificam a finalidade de um texto						X	X	X
III - Relação entre textos	D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	Inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha)		X	X	X	X	X	X	X
		Comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação						X	X	X
IV- Coerência e coesão no processamento do texto	D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	Estabelecem relação entre partes do texto; personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.	X	X	X	X	X	X	X	X
		Estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.				X	X	X	X	X
		Estabelecem relações entre partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.						X	X	X
	D7- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	Localizam elementos como personagem principal	X	X	X	X	X	X	X	X
		Identificam o conflito gerador e finalidade do texto		X	X	X	X	X	X	X
		Reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.			X	X	X	X	X	X
		Identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador				X	X	X	X	X
		Interpretam história em quadrinhos a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificado o desfecho do conflito.				X	X	X	X	X

CC BY

	D8- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	Estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.						X	X	X
		Identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos , com temática e vocabulário complexos.							X	X
	D12- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	Identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa.					X	X	X	X
V- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	Inferem a informação que provoca efeito de humor no texto.				X	X	X	X	X
		Reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados.					X	X	X	X
	D14- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências)					X	X	X	X
VI- Variação linguística	D10- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.									

Fonte: elaboração pessoal, com base nos dados da investigação.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é que mesmo tendo sido dito que há uma progressão entre os níveis, de modo que as habilidades são cumulativas, existem casos de se repetir uma habilidade idêntica de um nível para outro, como por exemplo, "identificam o tema de um texto". Essa habilidade aparece com a mesma redação nos níveis 1 e 2. Nesse caso, há, na introdução do nível 2, a informação de que nesse nível as questões eram relativas a narrativas mais complexas e outros gêneros. No entanto, em outro momento em que há a repetição, como ocorre com a habilidade "Estabelecem relações entre partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto" (níveis 4 e 6), tal diferença não é explicitada.

Outras inconsistências na apresentação da escala foram identificadas. Algumas habilidades classificadas em níveis mais elevados podem ser menos complexas do que outras que estão agrupadas em níveis menos elevados. Por exemplo, aparece no nível 6 o descritor "Inferem o sentido de uma palavra ou expressão". No entanto, o descritor "Inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia" já aparece no nível 4. A descrição que aparece no nível 4, em se tratando de textos que exploram as metáforas, a habilidade pode ser mais complexa que a que aparece no nível 6, relativa à habilidade de inferência de uma palavra. Pode-se dizer, em relação a tal questão, que o nível de complexidade, nesses casos, poderia estar mais

relacionado às palavras ou expressões utilizadas nos textos ou ao modo como as questões estão formuladas do que propriamente ao tipo de operação mental requerida.

Outro exemplo pode ser dado em relação ao descritor "Identificam a finalidade de um texto", que aparece no nível 6. A leitura da descrição do nível 5 mostra que lá já aparece o item "Inferem a finalidade do texto". Pode-se perguntar qual seria a diferença entre identificar e inferir a finalidade de um texto. Aparentemente, identificar seria mais simples, caso a finalidade esteja explícita, ao passo que inferir seria mais complexo, pois se trataria de algo não exposto explicitamente. Não há, nesses casos e em outros, uma interpretação psicológica ou pedagógica dos itens que possam ajudar os professores a entender as informações disponibilizadas.

Como sinalizado anteriormente, com base nas discussões teóricas expostas, muitos fatores podem fazer com que uma questão seja mais complexa que outra, não apenas em decorrência da habilidade de leitura mobilizada, mas também dos conhecimentos prévios requeridos, tanto os relativos aos conhecimentos linguísticos, quanto aos conhecimentos do gênero ou aos conhecimentos de mundo. Não há tratamento suficiente de tal questão na apresentação da escala. Há apenas algumas informações de alguns gêneros que foram utilizados em algumas questões ou ao tamanho dos textos. Tais informações aparecem de modo aligeirado, sem um tratamento mais sistemático para os professores e gestores. Há, por exemplo, menção a tal aspecto na abertura da descrição dos níveis 2 e 4, mas não há tal informação nos demais níveis.

A informação sobre o gênero ou o tamanho do texto também aparece na descrição específica de algumas habilidades, mas não de outras, como é o caso da elaboração de inferências. Pode-se interpretar em relação a tal questão que algumas habilidades dependeriam do gênero textual e outras, não. Falta reflexão sobre tal pressuposto na apresentação da escala.

Desse modo, vê-se um esforço para explicar as diferenças de níveis de dificuldades que ocorrem em decorrência da complexidade do texto (gênero, tamanho) ou conhecimento linguístico requerido para a sua compreensão. No entanto, ainda assim, há dificuldades em relação a vários itens descritos, para encaixá-los nos descritores apresentados.

Convém refletir também sobre a descrição de algumas habilidades que apresentam sentidos muito amplos. Podemos citar, como exemplo, uma habilidade encontrada no nível 2: "Interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética". Quando é mencionada a palavra interpretação presume-se que a referência seja à compreensão do texto. No entanto, pode-se questionar o que, especificamente, se quer saber a respeito dessa interpretação. A habilidade é vaga, pois todas as habilidades avaliadas são mobilizadas para se interpretar o texto.

Outro exemplo pode ser encontrado na descrição do nível 4, em que aparece o item "Selecionar entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem". Pode-se questionar se tal habilidade estaria relacionada ao D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa - ou ao D1- Localizar informações explícitas em um texto-; ou, ainda, ao D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

A habilidade "Localizam a informação principal", que é descrita no nível 5, também não é facilmente articulável às dimensões da matriz. Ela tem relação com o D6- Identificar o tema de um texto, já que para reconhecer a informação principal é necessário identificar o tema tratado, mas difere dele, já que o tema é o assunto tratado e a informação principal é o que se diz desse tema. Pode também estar relacionada ao D1- Localizar informações explícitas em um texto. No entanto, é preciso salientar que nem sempre a

CC BY

informação principal é dada de forma explícita. Muitas vezes a ideia central de um texto precisa ser inferida por meio de estratégias de apreensão de sentidos gerais do texto.

A habilidade "Localizam características do personagem em texto poético" (nível 6) poderia ser classifica no D7- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. No entanto, o texto poético pode não ser narrativo. Por outro lado, podem-se caracterizar personagens em textos narrativos não poéticos.

Em suma, o modo como os resultados da avaliação da Prova Brasil são apresentados não colabora para que os leitores compreendam a progressão de aprendizagens dos estudantes. Como foi evidenciado nas análises expostas, algumas habilidades são muito amplas, podendo abarcar mais de um descritor, e outras muito específicas, sem apresentar articulação clara com o descritor correspondente.

Não conseguimos também localizar na escala habilidades relacionadas ao "D10- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto", descritor que compõe o sexto tópico da Matriz de habilidades da Prova Brasil "Variação linguística".

Considerações finais

Os dados expostos neste artigo evidenciaram que há relações entre a maioria dos descritores da Matriz da Prova Brasil e as habilidades da escala apresentadas pelo INEP, contudo há certas inconsistências e imprecisões na apresentação dos resultados obtidos, que podem prejudicar a utilização desses dados pelos gestores, professores e pesquisadores que tratam do tema.

Além de haver alguns descritores vagos, repetidos, há problemas na indicação da progressão entre eles. Tais problemas podem ser consequência de uma descrição pouco precisa do que foi avaliado, da adequação do item ao que se buscava avaliar ou da falta de consideração de fatores importantes para a avaliação de leitura.

Foi possível também verificar que alguns princípios acerca do processo de leitura em uma perspectiva mais interativa não foram mobilizados no momento da elaboração da escala. Não há, na apresentação dos resultados, relativização ou discussão sobre os impactos dos textos selecionados para a realização da avaliação, considerando-se os temas, o vocabulário, os recursos linguísticos requeridos para que se respondam as questões. Não há também referência a possíveis efeitos da formulação das questões.

Como os instrumentos de avaliação não são divulgados, não há como analisar, de fato, o nível de complexidade ou os conhecimentos prévios exigidos para a resolução dos itens. Restaria aos gestores, professores, pesquisadores aceitarem os resultados expostos.

Por fim, concluímos que a opção feita quanto às estratégias de apresentação dos resultados dos alunos não favorece a visualização quanto ao que, de fato, os estudantes são capazes. Apontamos que a apresentação dos resultados da Prova Brasil por meio de uma escala feita apenas com base nos dados estatísticos do índice de acertos das questões não auxilia os gestores e professores a saberem, realmente, quais habilidades estão sendo dominadas pelos estudantes, ou não, e o que precisaria ser mais enfatizado na prática docente. Falta, para as decisões acerca de como organizar a escola de proficiência, considerar também uma interpretação psicológica ou pedagógica dos itens que possam ajudar os professores a entender as informações disponibilizadas.

CC BY

Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2003.

BESERRA, Normanda. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, Beth.; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. 1983.

BOFARULL, M. Teresa. "Avaliação da compreensão da leitura. Proposta de um roteiro de observação." TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed (2003): 127-136.

DE BONAMINO, Alicia Catalano. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Quartet, 2002.

BRASIL. **PDE:** Plano de Desenvolvido da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

CAMPS, Anna; COLOMER, Teresa. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELL' ISOLA, Regina. A avaliação da leitura de textos no ensino da língua portuguesa. In: DELL' ISOLA, Regina.; MENDES, Eliana. (orgs.) **Reflexões sobre a língua portuguesa**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1997.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2007..

FERREIRA, Andrea.; LEAL, Telma. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
GODOY, Arilda Schimidt. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. **Didática**, v. 30, p. 9-25, 1995.

GREMAUD, Amauri P. [et al]. **Avaliação continuada:** apropriação e utilização dos resultados: Pernambuco. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

HOUAISS, Antônio Dicionário Eletrônico Houaiss de. da língua portuguesa. **Rio de janeiro, Objetiva**, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997.

NETO, João Luiz Horta. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 91, n. 227, 2010.
INEP. Prova Brasil – SAEB, Escala de Proficiência. In: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2013.

JORBA, Jaume; SANMARTI, Neus. A função pedagógica da avaliação. **Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed**, p. 23-45, 2003.

LEAL, Telma. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J.; HOFFMAN, J. e ESTEBAN, M. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **São Paulo: EPU**, v. 986, p. 99, 1986.

MELLO, Maria Cristina; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Competências e Habilidades: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Ates Médicas Sul, 1999.

PHILIPS, Bernad S. **Pesquisa Social: Estratégias e Táticas**; tradução de Vanilda Paiva. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

QUINQUER, Dolors. Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: o modelo comunicativo. En M. Ballester et al. **Avaliação como Apoio à Aprendizagem**, p. 47-60, 2003.RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAPHAEL, Hélia Sônia. Avaliação: questão técnica ou política? **Estudos em Avaliação Educacional**, (12): 33-43, jul./dez. 1995.

SILVA, Jahnsen.; HOFFMAN, Jussara.; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth.; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Recebido em 05 setembro de 2018
Aceito em 15 de dezembro de 2018