

ELABORAÇÃO DE UMA ESCALA PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM LÍNGUA PORTUGUESA

*Marialva Rossi Tavares
Suely Amaral*

Texto apresentado no:

III Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: da Sala de Aula à Instituição – Conflitos e Emancipação

Ceará – de 16 a 18 de novembro de 2006



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 2

Expositora

Marialva Rossi Tavares

Autores:

Marialva Rossi Tavares

Fundação Carlos Chagas
mtavares@fcc.org.br

Suely Amaral

Faculdade Diadema
suely.a@uol.com.br

Resumo

Este texto relata uma experiência de avaliação da 1ª série do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, e a criação de uma escala de medida que possa servir de referência para outras avaliações. Como se trata de um processo em construção, apresentamos a escala (níveis), a descrição das habilidades para cada nível da escala, os resultados que obtivemos e as futuras providências para a sua consolidação.

Palavras chave

Avaliação Educacional, Elaboração de Escalas e Desempenho de Alunos

O Instituto Ayrton Senna (a partir de agora IAS), na busca de aperfeiçoar e garantir a qualidade dos seus programas educacionais tem efetuado, com rigor sistemático, avaliações periódicas de suas ações, em todos os estados e municípios em que atua.

A partir da parceria que mantém com a Fundação Carlos Chagas (a partir de agora FCC), apresentou como um desafio a necessidade de avaliar as primeiras séries do ensino fundamental e os alunos egressos do Programa Se Liga, a fim de qualificar o desempenho dos alunos ao final do ano e, também, criar um instrumento de medida que servisse como referência para avaliações futuras, nesse nível de ensino.

As 1ª séries do Ensino Fundamental não são avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e os sistemas de avaliação, como SARESP, que fazem



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 3

avaliações neste nível de ensino não haviam produzido um instrumento que atendesse aos objetivos propostos pelo IAS. Dada a inexistência de uma escala oficial que fosse validada em nível nacional e que pudesse ser utilizada, assumimos com o IAS a incumbência de construir uma escala de avaliação que pudesse dar conta de avaliar as séries iniciais do ensino fundamental.

A aprendizagem de leitura e escrita como atos de comunicação

Garantir o acesso às práticas de leitura e escrita em diferentes domínios da sociedade ainda é um desafio para a escola pública brasileira. A situação de fracasso escolar, denunciada ao longo de décadas, tem como pano de fundo o contexto sócio-histórico da sociedade brasileira e o modelo educativo adotado no país. No entanto, mesmo levando em conta os aspectos “macro”, que podem ser identificados no quadro atual dos resultados de aprendizagem de leitura e escrita, os fatores relacionados ao cotidiano escolar, particularmente conteúdo e método, destacados para dar conta do ensino/aprendizagem, não são menos significativos, já que materializam a relação entre a criança e o conhecimento, no tipo de prática lingüística de escrita/leitura e fala/escrita a que ela vai ter acesso.

Conhecimentos no campo das ciências da linguagem, da psicologia e da educação, que resultaram de anos de pesquisas e de esforços para melhorar a situação de ensino, tornam possível repensar as ações de sala de aula e as práticas cotidianas que, mesmo bem intencionadas, perpetuam o quadro de iletrismo e de falta de domínio dos discursos públicos que caracterizam o estudante que completou a educação fundamental no país.

Os avanços no campo da linguagem mostram que a concepção de língua como discurso, a concepção de escrita como atividade comunicativa, a noção de texto, os princípios que regem as relações autor-leitor, autor-texto, leitor-texto, as características dos diferentes gêneros e de diferentes portadores de textos, formam um conjunto de conhecimentos que deve fazer parte do dia-a-dia da formação dos educadores e da experiência dos alunos como práticas que ampliam as relações entre língua e sociedade, língua e ensino.

Nessa perspectiva é que se insere uma avaliação no início da escolarização: explicitar e compreender as condições em que se estabelece o ensino/aprendizagem de língua escrita no programa Se liga, e contribuir com o debate sobre práticas e resultados, tendo como referencial uma concepção de linguagem como discurso, que considera a criança como sujeito que se comunica com outro e não como receptor de conjunto de regras gramaticais.



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 4

O texto escrito, ao incluir a voz do autor, intencionalidade, portador, leitor para quem se destina o texto, contexto sócio-histórico em que foi escrito/lido coloca em destaque uma multiplicidade de sentidos que precisam ser compreendidos, e cuja compreensão tem implicações profundas na formação do ser humano e do cidadão, pois torna possível o acesso a um mundo não acessível diretamente pelos sentidos, a diferentes instâncias de usos da linguagem e a interações diversas, para além daquelas que a criança está acostumada.

Nas séries iniciais, o ensino de leitura e o método de alfabetização não se distinguem na prática. Quando o ensino da decifração vem em primeiro plano e a ênfase se restringe à decifração de letras e sílabas, como intervenção para garantir a aprendizagem de leitura, a dificuldade de compreensão da criança é atribuída à dificuldade de reconhecer todas as letras e suas combinações no sistema gráfico, o que supõe a repetição das mesmas atividades até que o indivíduo as memorize. Quando, porém, a escola tem como objetivo inserir a criança no universo letrado, o ensino da base alfabética da escrita se sustenta em práticas que incluem – além da decifração - colocar a criança frente a desafios de compreensão, envolvendo o exercício de diferentes estratégias na busca pelo significado.

Especialistas têm chamado a atenção para a importância de se tomar o ensino de leitura como um conteúdo transversal, como uma habilidade que precisa ser ensinada sistematicamente, nas suas diferentes manifestações: ler para estudar, ler por prazer, ler para localizar informações. A compreensão leitora deve ser o objetivo explícito da escola básica, que precisaria incluir no currículo o ensino de estratégias cognitivas em todas as ocasiões em que o aluno leitor se depara com um texto.

No que diz respeito à especificidade da aprendizagem da língua escrita, tem sido dado como consenso, nos últimos anos, o fato de que essa aprendizagem envolve dois processos simultâneos: a compreensão da natureza do sistema de escrita da língua - os aspectos notacionais - e os aspectos que envolvem a situação de comunicação: contexto de produção, finalidade, papel de cada um dos interlocutores e gênero de texto adequado para obter o melhor resultado na comunicação.

A habilidade de ler e compreender os diferentes sentidos de um texto e de produzir texto escrito na modalidade adequada ao efeito que o indivíduo quer atingir com seu interlocutor são as duas vertentes do ensino de língua portuguesa, que se constituem em competências, relacionadas mas distintas, resultantes de diferentes habilidades.

difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 5

Método

A construção da escala envolveu duas decisões básicas, a primeira quanto à abrangência, em nível nacional, que poderia ser atingida para a aplicação das provas e a segunda quanto à estatística a ser utilizada para a geração da escala.

A prova foi aplicada, em 2001, a **17.450 alunos** de primeira série do ensino fundamental, em 64 municípios de **24 estados** da federação.

A partir de 2001, já aplicamos provas em 49.614 alunos que passaram pelo programa Se Liga e pela 1ª série do Ensino Fundamental, conforme indica a tabela abaixo.

TOTAL DE ALUNOS POR ANO E PROGRAMA

Ano	1ª série E.F.	Se Liga	Total Ano
2002	13087	3463	16550
2003	2770	3898	6668
2004	11299	7001	18300
2005	3781	4315	8096
Total	30937	18677	49614

As aplicações nestes anos, após 2001, foram em diferentes estados e municípios, porém guardada a representatividade das regiões brasileiras, e pudemos observar que a escala tem se apresentado consistente em todas as aplicações realizadas.

A construção da escala, envolveu o emprego da Teoria de Resposta ao Item (TRI) que tem sido usada nas avaliações de sistemas educacionais nacionais e internacionais para complementar a Teoria Clássica de Medidas (TCM).

A Teoria Clássica, amplamente utilizada nas avaliações escolares, não permite a comparação entre indivíduos que não foram submetidos à mesma prova, uma vez que os resultados obtidos dependem do particular conjunto de itens que compõe o instrumento de medida. Nesse tipo de procedimento, as análises e interpretações estão sempre associadas à prova como um todo.

O conjunto de procedimentos fundamentados na TRI apresenta uma alternativa de comparação dos resultados obtidos entre grupos pertencentes a populações diferentes, desde que submetidos a provas que tenham itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos de uma mesma população, que tenham sido submetidos à provas totalmente diferen-



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 6

tes. Isto porque uma das principais características da TRI é ter como elemento central os itens, e não a prova como um todo.

A TRI propõe modelos para os traços latentes (Características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente, como habilidades e competências. Tais características devem ser inferidas com base nas observações de variáveis secundárias que estejam relacionadas a ela), que procuram representar a relação entre a probabilidade de um aluno responder corretamente a um item e sua real habilidade e/ou competência em fazê-lo. Tal procedimento permite a criação de escalas que são definidas por meio de pontos e/ou níveis, os quais são descritos a partir da identificação dos itens- âncora (Itens-âncoras são itens selecionados estatisticamente e que apóiam o especialista na descrição das habilidades para cada nível da escala), que auxiliam na interpretação do que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada nível da escala.

Tal procedimento possibilitou a avaliação da evolução do desempenho dos alunos, de uma mesma série ou Programa dos municípios avaliados, em anos diferentes.

A Escala

O procedimento de montagem e análise dos dados resultou na construção de duas escalas uma para avaliar a proficiência em leitura e outra em escrita, o que possibilita uma análise mais detalhada do que os alunos sabem e podem fazer.

Proficiência em Leitura

Tendo em vista que em cada ato de leitura estão envolvidas operações cognitivas de diferentes níveis, as avaliações contemplaram uma diversidade de textos: pequenos poemas, trechos de histórias, história em quadrinhos, texto informativo, de dificuldade variada quanto ao vocabulário e à temática, procurando desvelar as dificuldades que a criança enfrenta no reconhecimento do gênero, na mobilização de conhecimentos prévios ou no conhecimento lingüístico.

Os resultados da avaliação foram analisados a partir da escala de proficiência em Leitura desenvolvida especialmente para este nível de escolaridade. Esta escala considera 4 níveis de habilidade em leitura, os quais estão descritos no quadro a seguir.

difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 7

ESCALA	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES LEITORAS
NÍVEL 1 < 75	<i>O aluno ainda não lê</i> <ul style="list-style-type: none">• Distingue as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
NÍVEL 2 75 –100	<i>O aluno inicia o processo de leitura</i> <ul style="list-style-type: none">• Conhece o alfabeto;• Relaciona a letra ao som, sendo capaz de identificar as palavras com base nas letras iniciais ou finais.
NÍVEL 3 100 –125	<i>O aluno lê pequenos textos</i> <ul style="list-style-type: none">• Identifica informações explícitas;• Faz inferências baseadas no conhecimento do cotidiano.
NÍVEL 4 125 –150	<i>O aluno se apresenta como leitor fluente</i> <ul style="list-style-type: none">• Faz inferências sobre o tema;• Distingue idéias centrais e secundárias do texto, tendo em vista o conhecimento de seu universo.

Quanto aos níveis de desempenho, podemos dizer que:

Nível 1: As crianças ainda não sabem ler, não foram alfabetizadas. Elas reconhecem as letras do alfabeto, sabem que cada palavra é escrita por um número determinado e não infinito de letras. Partindo desse conhecimento, a criança tem condições de responder corretamente uma questão em que se exige que relacione palavras, levando em conta o número de letras.

A visão dominante sobre a produção do aluno que ainda não sabe ler é regulada pelo que a criança não consegue fazer, dando-se pouca atenção ao que a criança já conhece. Não se trata, entretanto, de um período estático; é possível observar avanços na aprendizagem. Entre o aluno que faz rabiscos e o que consegue copiar o nome há diferenças e o reconhecimento das letras do alfabeto, embora ainda não suficiente para realizar uma leitura, é um conhecimento relevante.

Nível 2: a criança inicia seu processo de leitura, ou seja, é capaz de: conhecer as representações gráficas das letras nos alfabetos; relacionar palavra ao desenho, apoiando-se na



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 8

sílaba inicial; relacionar palavra a um desenho, observando diferenças em sílabas finais; relacionar pequenas frases a um desenho, apoiando-se em uma palavra do texto.

Essa criança escreve e lê algumas palavras. No entanto, a necessidade de decompor cada sílaba faz com que para ela a leitura ainda seja penosa. A pouca familiaridade com a maioria das palavras leva-a à lentidão para recuperar o significado da palavra inteira e à hesitação na decodificação de cada sílaba, o que implica grande dispêndio de energia, daí a dificuldade de realizar a leitura e de extrair significado, mesmo que de um texto curto.

Nível 3: a criança lê pequenos textos, além de saber que a escrita representa a fala, e de que essa representação se faz com base na relação entre letras e sons, a criança já tem capacidade de compreender um texto curto e de selecionar a alternativa que aponta significados que dizem respeito ao texto lido.

Embora esse leitor ainda enfrente obstáculos para dar conta de textos mais complexos, neste nível os alunos identificam informação explícita em um texto curto e de vocabulário simples e inferem uma afirmação implícita baseada no conhecimento do cotidiano.

Para que essas crianças avancem é preciso continuar a ampliar o seu repertório de leitura pela interação constante com o material escrito de diferentes gêneros e diferentes portadores (livros, revistas, quadrinhos, etc), além de propiciar atividades que levem a uma reflexão sistemática sobre as várias interpretações possíveis de cada texto, de forma que a criança perceba que o significado de uma palavra pode mudar, dependendo do contexto.

Nível 4: como leitor fluente, a criança já não toma o texto no aspecto específico da decifração. Consegue ler nas entrelinhas, relacionando as escolhas lingüísticas com um propósito do autor em provocar determinado efeito no leitor. Pode-se afirmar que as crianças neste nível já dominam um conjunto de estratégias de leitura, ou seja, têm consciência de um conjunto de procedimentos para chegar a diferentes respostas, dependendo do tipo de situação de leitura.

Considerando o que a análise apresentada enfatiza: que as crianças classificadas no nível 2 atingiram o estágio mínimo de conhecimento, a partir do qual podem avançar na direção de uma leitura competente, podemos dizer que 70% dos alunos da primeira série do Ensino Fundamental da rede estadual (53% no nível 2 + 17% no nível 3) atingiram o desempenho esperado para dar continuidade aos estudos.

difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 9

Proficiência em Escrita

Buscou-se avaliar níveis diferentes de conhecimento da escrita: desde completar palavras com uma sílaba complexa, completar cruzadinhas com palavras que tenham dígrafos, completar palavra a partir da letra inicial, completar frases, escrever uma palavra indicando a idéia central do texto, até escrever uma palavra observando que a escrita é diferente da fala.

A avaliação do desempenho dos alunos foi feita tendo como base uma escala de proficiência em escrita especialmente montada para este nível de ensino. Esta escala é descrita no quadro a seguir.

ESCALA	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES EM ESCRITA
NÍVEL 1 < 75	Não escrevem; <ul style="list-style-type: none">• Não é possível ler o que está escrito;• Produzem rabiscos, desenhos e letras, aleatoriamente.
NÍVEL 2 75 – 100	Não têm domínio da escrita; <ul style="list-style-type: none">• Escrevem sem correspondência entre a letra e seu som. Quando usam uma letra para representar cada sílaba que compõe a palavra, nem sempre esta corresponde ao fonema.
NÍVEL 3 100 – 125	Apresentam escrita alfabética, ou seja, escrevem evidenciando compreender a relação fonema/grafema; <ul style="list-style-type: none">• Apresentam erros de ortografia mesmo em palavras de uso comum.
NÍVEL 4 125 – 150	Escrevem sem empregar a notação ortográfica; <p>Apresenta escrita ortográfica para palavras de uso comum.</p>
NÍVEL 5 >150	Escrevem atendendo às normas ortográficas.



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 10

Nível 1: As crianças, classificadas neste nível, apresentam marcas gráficas, em linhas onduladas, imitando a escrita cursiva.

Nível 2: A criança ainda não se apropriou da escrita alfabética, mas é possível ler uma ou algumas palavras em algumas linhas. Esta produção difere bastante da anterior. Em primeiro lugar, porque há escrita, o que indica que a criança se aventurou a produzir a partir do seu conhecimento e, em segundo lugar, porque é possível ler – ou inferir – algumas palavras: gato, mágica, por exemplo.

Não se pode afirmar que essa criança tenha domínio da relação letra/som. Pode-se perceber, entretanto, que o conhecimento que demonstra ter – palavra escrita aparece como um conjunto de letras separado por espaços em branco, escreve com letras diferenciadas, escreve nas linhas, da esquerda para a direita e a escrita alfabética de algumas palavras que, muito provavelmente foram produzidas por ela mesma é um indicador que falta pouco para adquirir o domínio do código.

Nível 3: Estes alunos apresentam uma escrita alfabética, em que há possibilidade de leitura, sendo difícil a compreensão de algumas palavras.

Assim como na leitura, pode-se dizer que as crianças neste nível de escrita atingiram um estágio mínimo de conhecimento a partir do qual podem avançar na direção de uma produção de textos mais competentes, desde que sejam orientadas pelos seus professores.

Nível 4: é possível ler todas as palavras, embora as crianças apresentem dificuldades ortográficas semelhantes ao nível anterior. Neste nível as crianças possuem mais domínio na escrita ortográfica de palavras de uso comum.

Nível 5: corresponde às crianças que dominam a ortografia de palavras de uso comum, inclusive as sílabas complexas. Em sua maioria, dominam regras contextuais (ss, rr, gu), mas mantêm erros do tipo m/n em contexto como dentro (demtro) e compra (conpra).

Resultados Observados

Durante os cinco anos de aplicação da escala, em nossos estudos, pudemos perceber que a dificuldade da habilidade em leitura se compara à dificuldade da habilidade em redação (os alunos fazem uma redação ao final da prova). A prova tem se mostrado consistente em medir a habilidade de escrita de palavras isoladas. Nossos estudos neste período apontam, também, para a necessidade de efetuarmos alterações nos itens de escrita e nos procedimentos de aplicação da prova para que possamos avançar na avaliação da escrita dos alunos. ✕

difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 11

Bibliografia

- ANDRADE D F, KLEIN, R. Método estatístico para avaliação educacional: teoria de resposta ao item. *Boletim da Associação Brasileira de Estatística*, n. 43, p.21-28, 1999.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO JR., C. Avaliação e letramento: concepções de alunos letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 2005.
- FERRARO, Alceu R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M., (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FLETCHER, P. *A procura do ensino eficaz: relatório de Pesquisa*. Brasília: PNUD/MEC/SAEB, 1997.
- FLEURY, M. T. L.; MATTOS, M. I. L. de. Sistemas educacionais comparados. *Estudos Avançados*, v. 5, n.12, p.69-89, maio/ago, 1991.
- RIBEIRO, V. M., (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- SILVA, M. C. A interface entre ensino e avaliação de leitura. *The Specialist*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 179-193, 2002
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, V. M., (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.