

Avaliações em Larga Escala na Alfabetização: uma análise comparada de 6 experiências

ABRIL/2022



Realização



Apoio



Parceiro



Ficha Técnica

APOIADORES

Fundação Lemann
Imaginable Futures

PARCEIRO

Instituto Natura

REALIZAÇÃO

Instituto Reúna

Direção Executiva

Katia Stocco Smole

Direção do projeto

Filomena Siqueira

Gerenciamento do projeto

Beatriz Nunes
Nathaly Corrêa de Sá
Stefanny Lopes Fernandes

Comunicação e Relações Institucionais

Milena Emilião
Roberto Martínez
Vínicius Pinto

ELABORAÇÃO DA PESQUISA

Elaboração das seis experiências

Coordenação

Anderson Córdova Pena

Equipe

Heloisa Padilha

Análise da matriz de referência

Saeb 2º ano

Renan Sargiani

Leitura Crítica

Ricardo Primi
Tadeu da Ponte
Jeanne de Alencar

Tradução de tabelas e imagens

Felipe Costa
Marília Aranha
Sandro Ruggeri

Edição

Raquel Saraiva

Revisão

Fernanda Almeida Umile

Diagramação

Felipe Uehara

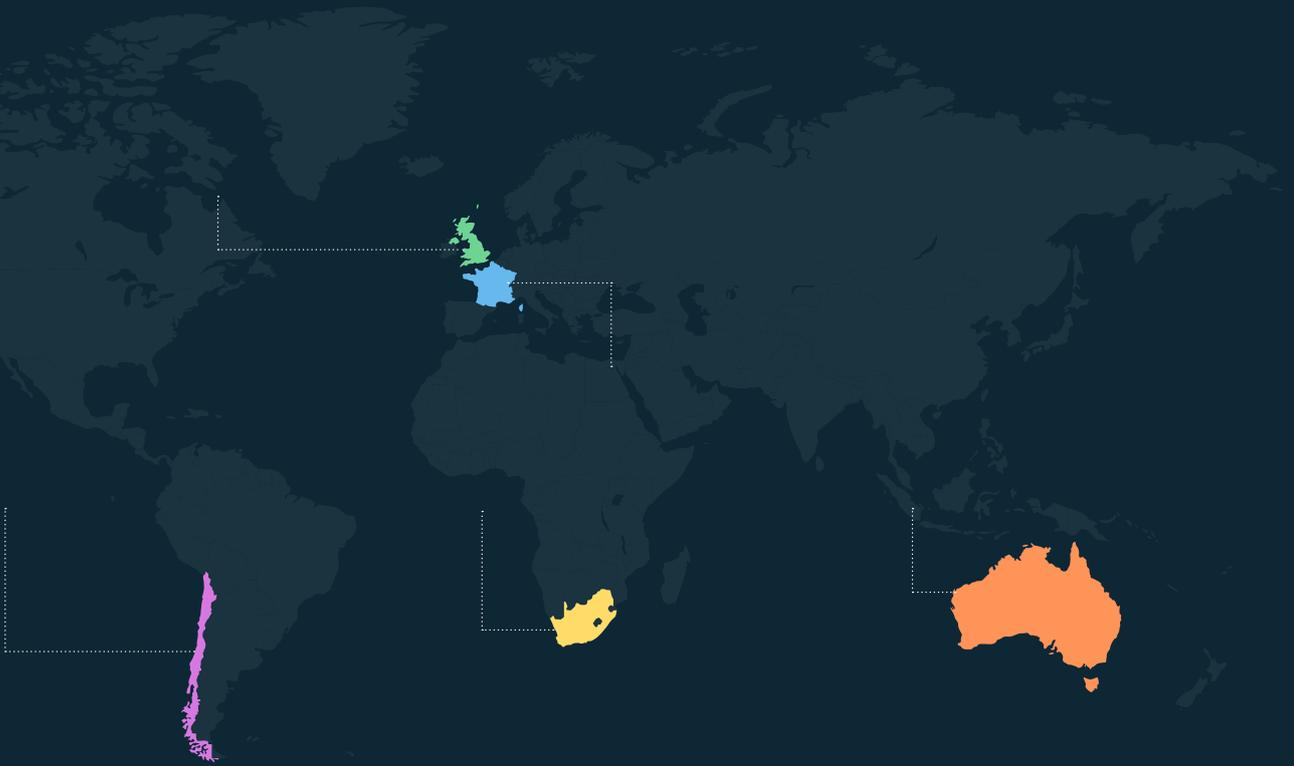
Avaliações em Larga Escala na Alfabetização: uma análise comparada de 6 experiências
São Paulo, Instituto Reúna, 2022.

A reprodução total ou parcial desta publicação é permitida desde que citada a fonte.



Sumário

Navegue pelos capítulos



1

Apresentação

Resumo

Esta pesquisa apresenta a descrição de sistemas nacionais de avaliação da alfabetização e da Matemática de cinco países (África do Sul, Austrália, Chile, França e Inglaterra) e uma análise das matrizes de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb para o 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de identificar como elas se aproximam ou se distanciam das orientações da BNCC e da PNA, incluindo, também, a comparação com as matrizes dos países mencionados e com uma matriz internacional desenvolvida para apoiar o monitoramento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 de Educação, chamado *Global Proficiency Framework*. O propósito deste estudo é apoiar o debate acerca do Saeb e da atualização das suas matrizes de referência.

Introdução

Garantir que todas as crianças recebam uma educação inclusiva, de qualidade e com equidade é o quarto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) da ONU, compromisso firmado em 2015 por 193 países, dentre eles o Brasil. Atingir essa meta até 2030 será um desafio enorme, ainda maior diante do cenário de pandemia que se instalou em 2020 e implicou em mudanças profundas na educação no mundo todo. Desde então, devido às medidas de distanciamento social, houve o fechamento intermitente das escolas, a adoção de práticas de ensino remoto e de ensino em regime híbrido. Como uma das consequências mais imediatas, observou-se um agravamento das desigualdades educacionais, uma vez que milhões de crianças ficaram sem acesso às aulas administradas via recursos tecnológicos. Os impactos na educação ainda não são plenamente dimensionados, mas, nesse contexto, ressaltam-se os prejuízos nos anos iniciais da escolarização, o que terá consequências significativas nos anos subsequentes.

A alfabetização e o ensino de Matemática básica formam a base de todo o processo de escolarização. As crianças precisam aprender a ler, escrever, contar e fazer operações matemáticas básicas para conseguirem progredir nas demais aprendizagens escolares. Esses conhecimentos além de basilares são também mais difíceis de serem aprendidos em contextos virtuais, uma vez que demandam muito esforço atencional por parte das crianças, interações com seus pares de idade e o monitoramento contínuo dos professores que, presencialmente, podem oferecer orientações adicionais, ajustar e modificar as estratégias de ensino para garantir que todos os alunos aprendam. Sem uma boa alfabetização, os alunos terão muitas dificuldades nas demais aprendizagens escolares, o que acaba relacionado, por exemplo, a um aumento da evasão escolar. Nesse sentido, em face do contexto atual, as avaliações educacionais tornam-se ainda mais importantes. Por meio dos resultados observados, é possível obter um diagnóstico preciso e parametrizado do desempenho das crianças avaliadas, o que subsidiará a implementação de ações em nível macro, da gestão de redes, e em nível micro, da gestão do ensino.

A importância de avaliações em larga escala para a alfabetização

A etapa de alfabetização é tão importante que tem sido considerada, nas últimas décadas, uma questão educacional prioritária em diversos países, incluindo o Brasil. Além dos avanços científicos na compreensão dos mecanismos cerebrais e processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, as pesquisas também têm apontado para a importância das práticas de ensino adotadas e, mais além, para a importância da avaliação e do monitoramento da aprendizagem para o sucesso no processo de alfabetização (BRASIL, 2020).

Avaliação é uma palavra que pode ser controversa e até mesmo temida; por exemplo, os alunos muitas vezes temem ser avaliados, pois, com base em um senso comum equivocado, entendem que o processo tem em vista revelar suas falhas, suas limitações. Essa perspectiva também pode ser encontrada entre professores, uma vez que eles aprendem com sua própria história e podem não ter visto outra forma de entender e trabalhar a avaliação.

No entanto, as avaliações não podem ser interpretadas como um instrumento para detectar apenas aquilo que não se sabe. As avaliações devem ser entendidas como um meio de se obter um indicador que possibilite a mudança e favoreça a aprendizagem (DUBEC, 2019). Assim como um termômetro não é o responsável por uma febre, mas é um instrumento que possibilita identificá-la, a avaliação é um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino, pois possibilita que, por meio de critérios objetivos, se possa determinar o quão perto os estudantes estão dos objetivos de aprendizagem e o que ainda é necessário para que possam atingi-los.

Nesse sentido, a avaliação deve trazer informações qualificadas que permitam orientar e reorientar estratégias de ensino, sejam elas no microcosmo da sala de aula ou no âmbito de sistemas municipais, estaduais ou nacionais. Uma forma de compreender a importância da avaliação pode ser derivada do que explica Luckesi (2003), segundo o qual nós avaliamos o tempo todo em nosso cotidiano, até mesmo quando testamos se um alimento está bom ou precisa de mais sal ou ser mais cozido. Com base nesse exemplo, pode-se transpor metaforicamente a situação para comparar um chef que avalia os ingredientes de uma sopa e um professor que avalia seus alunos. O objetivo do chefe não é testar o gosto para dizer que a sopa está sem sal e, portanto, se a sopa é ruim ou não deve ser ingerida. Pelo contrário, ele avalia o alimento para tomar a decisão de como temperar melhor a sopa.

Em nossa comparação metafórica, um professor não deveria avaliar seu aluno para dizer apenas que ele não sabe algo e, portanto, que não estudou. Na realidade, a avaliação educacional serve, justamente, para que o professor identifique os estudantes que já atingiram os objetivos de aprendizagem e aqueles que ainda necessitam de outra abordagem, estratégia de ensino ou revisão para aprender.

A alfabetização é a base do processo de escolarização e é uma etapa complexa que envolve diferentes mudanças cognitivas, linguísticas e comportamentais. Durante esse processo, as crianças precisam de um monitoramento apropriado, para que os professores possam determinar o que já foi aprendido e o que ainda precisará de mais apoio ou outras estratégias de ensino.

Em um contexto mais amplo, é fundamental entender se as crianças de um município, estado ou país estão atingindo os objetivos de aprendizagem dessa etapa, de modo que se possa interpretar como isso impactará nos anos subsequentes e evitar que essas defasagens se acumulem em outras tantas ao longo de sua trajetória escolar, culminando em retenção ou mesmo evasão escolar.

Assim, as avaliações educacionais em larga escala devem ser entendidas como fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, pois contribuem para um melhor entendimento de como estão ocorrendo os processos

de ensino e de aprendizagem, permitindo o planejamento e a tomada de decisão visando reduzir as desigualdades educacionais e a democratização da gestão do ensino público. As avaliações externas possibilitam uma visão macro sobre os sistemas educacionais, proporcionando diagnósticos mais precisos que orientam para uma melhor tomada de decisão em políticas educacionais, inclusive para determinar se as políticas vigentes estão ou não sendo efetivas. E, quando permitem que os resultados sejam conhecidos no nível de cada turma e de cada escola participante, é possível desenhar ações efetivamente formativas direcionadas para as reais necessidades reveladas pelos resultados individuais.

Nesse sentido, pode-se dizer que as avaliações educacionais externas cumprem um papel de *accountability*, ou seja, de prestação de contas, que permite entender os impactos das ações, dos programas e das políticas educacionais, de tal modo que seus resultados podem promover “uma ação eficaz de reestruturação da Escola e do Sistema de Educação, capaz de definir critérios essenciais pelos quais se deve compreender a qualidade do trabalho educacional” (SOUSA & FERREIRA, 2019, p. 21).

Contudo, é fundamental que as avaliações externas estejam atreladas e sejam complementares às avaliações educacionais internas – das aprendizagens de sala de aula e da escola –, que são cruciais para permitir que os professores identifiquem os progressos obtidos por seus alunos e determinem a necessidade de mudança de estratégias de ensino. Não basta apenas realizar avaliações em larga escala *ex post factum* sem que elas tenham um real impacto na aprendizagem dos estudantes avaliados. Dessa forma, é fundamental que as avaliações externas em larga escala possam ser efetivas o suficiente para que seus resultados sejam usados localmente pelos professores em salas de aula que poderão, assim, beneficiar os seus estudantes avaliados.

Para garantir que todas as crianças possam aprender a ler, a escrever e os conceitos matemáticos, é essencial que se possam avaliar e monitorar essas aprendizagens nas etapas iniciais de escolarização. Por isso, as avaliações educacionais em larga escala são essenciais para que se possa diagnosticar os níveis de aprendizagens, observar os progressos alcançados e para possibilitar a definição de estratégias de políticas educacionais que melhorem o sistema e promovam uma alfabetização de qualidade para todos. Países com sucesso na etapa de alfabetização contam com definições curriculares claras e objetivas e com sistemas de avaliação coesos que permitem entender os progressos obtidos pelas crianças e suas necessidades, como poderá ser observado ao longo deste documento.

Contexto atual de revisão do Saeb à luz da BNCC

Desde os anos 1990, o Brasil tem passado por muitas mudanças nas políticas educacionais, a começar pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Dentre essas mudanças, há um aumento no reconhecimento da importância das avaliações externas e uma valorização crescente desses sistemas como forma de se avaliar o impacto das políticas educacionais e promover melhorias no sistema. Alguns exemplos dessas avaliações são: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); a Prova Brasil.

Desde 2017, o Brasil passou a contar com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê um referencial curricular nacional mínimo e orienta que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental.

A BNCC, prevista na LDB, mas homologada apenas em 2017, deveria ser plenamente implementada por estados e municípios até 2020, ano em que a pandemia alterou o cenário educacional mundial. Ressalta-se, também, que em 2019 foi publicada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), cujos objetivos retomam o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), como garantir a alfabetização de todos os brasileiros e erradicar o analfabetismo no país, em cumprimento das metas 5 e 9 do PNE.

Outra mudança importante no Saeb foi a incorporação da antiga ANA, cujo foco era a avaliação das habilidades de leitura, escrita e Matemática de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Os dados da última ANA, publicados em 2016, foram alarmantes e revelaram que 55% das crianças brasileiras do 3º ano do Ensino Fundamental estavam com níveis insuficientes de leitura e Matemática, e 34% com níveis insuficientes de escrita. Esses resultados foram ainda piores em estados das regiões norte e nordeste, onde mais de 75% das crianças tiveram desempenhos que as posicionaram em níveis insuficientes de aprendizagem. Entretanto, estudos e resultados de avaliação mostram que o estado do Ceará, localizado na Região Nordeste, conseguiu médias maiores do que as médias nacionais e regionais, principalmente devido a políticas focadas em alfabetização adotadas nas últimas décadas.

Nesse sentido, o desenvolvimento e a implementação de uma avaliação educacional em larga escala da alfabetização fundamenta-se na priorização de políticas educacionais voltadas para garantir a alfabetização das crianças na idade certa, como estabelecido pelo PNE 2014/2024, cuja Meta 5 é “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”, estabelecendo como uma das estratégias, para que tal meta possa ser atingida, a estratégia 5.2:

[...] instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014)

Assim, podemos considerar que a obtenção de dados de avaliações educacionais em larga escala é um dos importantes avanços da educação brasileira dos últimos trinta anos. No entanto, é importante ressaltar que esses sistemas de avaliação foram concebidos antes que o Brasil estabelecesse uma Base Nacional Comum Curricular, conforme previsto no artigo 210 da Constituição Federal de 2008 e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Nesse contexto, a presente pesquisa surge para corroborar o processo de revisão do Saeb, buscando, nas experiências exitosas obtidas em outros países, exemplos e recomendações para o aprimoramento do sistema brasileiro.

Contribuição do presente estudo para subsidiar o debate acerca das avaliações em larga escala para alfabetização

A avaliação educacional em larga escala é uma preocupação relativamente recente na história de diferentes países, principalmente em relação à alfabetização. Tendo sido utilizada como uma forma de se estimar o nível das aprendizagens das crianças e avaliar a qualidade dos sistemas educacionais. Diferentes propostas têm sido feitas em cada país. Assim, conhecer essas experiências permite identificar as principais vantagens e limitações de cada avaliação, analisar os modelos, matrizes de referência e a forma como os resultados são utilizados para a melhoria das aprendizagens dos estudantes. Com isso, espera-se que os resultados possam inspirar, potencialmente, mudanças nas avaliações brasileiras.

A presente pesquisa, portanto, objetiva analisar diferentes sistemas nacionais de avaliação da alfabetização e da Matemática básica de países em diferentes regiões do mundo com o objetivo maior de que se possa sistematizar recomendações para o debate acerca de aprimoramentos no Saeb, que é o conjunto de avaliações educacionais externas em larga escala adotado pelo Brasil. Assim, essa pesquisa foi dividida em duas partes que se complementam.

Na primeira parte, foram selecionadas cinco experiências externas de avaliação educacional, das quais foram investigados os diversos aspectos relacionados à sua implementação (propostas, desenhos avaliativos, matrizes de referências, formas de devolutiva e resultados), com o objetivo de identificar elementos que possam contribuir para a sistematização de recomendações para avaliações em larga escala da alfabetização e da Matemática.

Os países escolhidos para esse estudo foram África do Sul, Austrália, Chile, França e Inglaterra. Da África do Sul, foi analisado o Niaf - *National Integrated Assessment Framework* (Estrutura Nacional de Avaliação Integrada); da Austrália, o Naplan - *National Assessment Program – Literacy and Numeracy* (Programa Nacional de Avaliação de Literacia e Numeracia); do Chile, o Simce - *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (Sistema de Medição da qualidade da Educação); da França, as Évaluations Repères CP-CE1 (Avaliações de Marcos 1º e 2º anos); e da Inglaterra, foram analisados os SATs - *Standard Attainment Tests* (Testes Padronizados de Alcances).

Na segunda parte da pesquisa, foi realizada uma análise das matrizes de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb, com o objetivo de identificar de que maneira elas refletem as orientações da BNCC e da PNA e, em seguida, essa matriz foi comparada com as matrizes estrangeiras avaliadas na primeira parte, assim como com uma matriz internacional desenvolvida para apoiar o monitoramento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 de Educação, chamado *Global Proficiency Framework*. Por fim, será apresentada uma síntese das duas partes dessa pesquisa com a finalidade de oferecer recomendações para apoiar o debate em relação ao Saeb e suas matrizes de referência.

2

Avaliações estrangeiras

África do Sul





África do Sul

1. Apresentação

O *Department of Basic Education* (DBE, Departamento de Educação Básica, em tradução nossa)¹ é o órgão responsável pelas avaliações educacionais em larga escala na África do Sul, inclusive da etapa de alfabetização, tema desta pesquisa. No âmbito das reformas educacionais direcionadas à redução das desigualdades, no ano de 2011, esse departamento instituiu a *Annual National Assessments* (ANA, Avaliação Nacional Anual), com duas avaliações que vigoraram até 2015.

Dentre as avaliações realizadas pela ANA, uma era censitária, abrangendo do 1º ao 6º ano e o 9º ano, e a outra, de perspectiva amostral, era destinada apenas para o 3º ano (etapa de alfabetização, com crianças de idade entre 7 e 8 anos) e no 6º e 9º ano. Após 2015, a ANA foi interrompida na África do Sul.

O DBE, em um projeto de reengenharia da ANA, reformulou o sistema de avaliação criando, em 2016, o *National Integrated Assessment Framework* (Niaf, Estrutura Nacional de Avaliação Integrada, em tradução nossa), cuja implementação teve início em 2020². O Niaf foi projetado para ser mais abrangente que o sistema anterior, fazendo uso, para tanto, de três desenhos avaliativos complementares: Avaliação Sistemática, Avaliação Diagnóstica e Avaliação Somativa.

Sobre a experiência sul-africana, essa pesquisa inicia-se com a caracterização do desenho adotado para a avaliação em larga escala da alfabetização; na sequência, discute-se a metodologia, as matrizes de referência e os instrumentos de avaliação utilizados. O tópico final se dedica a apresentar a forma como os resultados são divulgados e utilizados.

Do modelo da África do Sul destaca-se a perspectiva de autonomia dos professores na Avaliação Diagnóstica da alfabetização, que abrange desde a elaboração dos testes, a partir de itens disponíveis em um banco nacional de itens, aplicação de acordo com o calendário escolar, correção dos testes e utilização dos dados para planejamento das intervenções educacionais em sala de aula.

¹ Para saber mais sobre o DBE, clique [aqui](#).

² Para saber mais sobre o Niaf, clique [aqui](#).

1.1. Desenho avaliativo

O desenho avaliativo do Niaf organiza-se nos seguintes modelos (DBE, 2016, 2019):

AVALIAÇÃO SISTÊMICA

Avaliação externa em larga escala, com foco no desempenho escolar, realizada nacionalmente, de maneira amostral, uma vez a cada três anos, no 3º, 6º e 9º ano; tem os objetivos de obter informações sobre o desempenho dos alunos, no nível nacional e nos diferentes agregados regionais; identificar fatores associados ao desempenho; e tirar conclusões para tomada de decisão sobre as intervenções educacionais.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Avaliação de caráter interno, realizada pelo próprio professor no 3º, 6º e 9º ano, com foco no processo de aprendizagem dos alunos; tem o objetivo de identificar lacunas de aprendizagem e planejar medidas corretivas. Essa avaliação é realizada antes de se iniciar um dado conteúdo curricular ou uma intervenção pedagógica, possibilitando ao professor o estabelecimento de uma linha de base a partir da qual o desenvolvimento educacional do aluno pode ser analisado. Nesse sentido, os resultados constituem insumos docentes para o planejamento pedagógico individualizado e para toda a turma. Para a etapa de alfabetização, o DBE disponibiliza um banco de itens elaborados por especialistas contratados pelo próprio departamento, composto por itens de Inglês - Língua Doméstica (de acordo com a província do país e sua respectiva língua), Inglês Primeira Língua Adicional³ e Matemática, para todas as escolas públicas. São disponibilizadas aos professores, também, instruções para que organizem, apliquem, corrijam os testes e utilizem os resultados conforme o planejamento escolar. Os testes podem ser aplicados mais de uma vez, dependendo dos objetivos definidos nas escolas, em avaliações trimestrais, com base nos tópicos abordados.

AVALIAÇÃO SOMATIVA

Exame nacional, com ênfase no 9º ano, com o objetivo de fornecer aos pais e professores informações para avaliar o desempenho dos alunos. Também é usado para fins de progressão dos alunos.

³ N. do A.: No sistema educacional da África do Sul, a depender da região do país, o inglês pode ser reconhecido como língua materna ou como primeira língua adicional, quando não é língua materna, mas será estudado primordialmente.

Além do Niaf, a África do Sul também vem realizando esforços em outros modelos de avaliação para a alfabetização. A implementação da **Early Grade Reading Assessment**  (EGRA, Avaliação de Leitura nas Séries Iniciais, em tradução nossa) é um exemplo desses esforços.

A EGRA é uma avaliação de leitura oral que é administrada individualmente aos alunos do 1º ao 3º ano, e avalia o reconhecimento do nome e do som das letras, decodificação de sílabas, leitura de palavras familiares e não familiares, fluência de leitura oral e compreensão auditiva e de leitura. A EGRA permite que os educadores avaliem e identifiquem a capacidade de leitura do estudante e planejem atividades diferenciadas que atendam ao nível de leitura de cada um. A avaliação, por criança, leva aproximadamente 15 minutos para ser aplicada. O formato do exame requer que cada criança, individualmente, leia em voz alta por um minuto e, em seguida, responda a perguntas com base nessa leitura.

Entre 2007 e 2009, o DBE realizou um estudo piloto da EGRA em 100 escolas de cinco províncias (Gauteng, Mpumalanga, Eastern Cape, Kwazulu-Natal e Western Cape, sendo 20 escolas por província), em todas as 11 línguas oficiais. Os testes foram aplicados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. As recomendações do relatório piloto, derivado do estudo, confirmam que a EGRA é uma ferramenta de avaliação de leitura de diagnóstico confiável e eficaz para rastrear o progresso de leitura individual do estudante, bem como detectar dificuldades de leitura nas primeiras séries.

O programa foi interrompido de 2010 a 2014. Entre 2014 e 2015, o desenvolvimento da leitura foi declarado uma prioridade ministerial e o projeto foi retomado. Em maio de 2015, a EGRA foi implementada do 1º ao 3º ano em 1000 escolas, em todas as 11 línguas oficiais e em todas as nove províncias do país. Em cada província, aproximadamente 100 escolas foram selecionadas para implementação do programa ao longo de um período de três anos, finalizando em 2017.

O projeto foi novamente retomado em 2021, e sua aplicação foi agendada para os meses de maio a junho. Aproximadamente 100 avaliadores foram treinados em um *workshop* presencial, que ocorreu de 19 a 23 de abril de 2021 em Boksburg. A extração de dados, a análise e a redação de relatórios sobre o desempenho dos alunos foram agendadas para o período de julho a outubro de 2021.

Importante considerar, para efeito de foco desta pesquisa, que as avaliações Sistêmicas e Somativas do Niaf não foram implementadas no país até a finalização deste trabalho, e que a experiência do EGRA, para 2021, se deu no âmbito de um estudo piloto, sem resultados disponíveis ao público. No entanto, as avaliações Diagnósticas do Niaf, entre elas as que foram realizadas na etapa de alfabetização no 3º ano, apresentam histórico de edições implementadas e material acessível, o que justifica o foco da análise deste trabalho nessas avaliações, apresentada a seguir.

2. Metodologia

A Avaliação Diagnóstica do Niaf para a alfabetização, no 3º ano, utiliza a Teoria Clássica dos Testes para apuração dos escores de acerto e erro dos alunos, com testes corrigidos e analisados pelo próprio professor em sala de aula. Os resultados são para uso exclusivo do professor na escola. As avaliações Diagnósticas utilizam um banco de itens e seguem uma metodologia de aplicação, correção e uso dos resultados⁴.

Para a correção e análise qualitativa dos **itens de múltipla escolha** da Avaliação Diagnóstica, o DBE orienta a utilização da **Distractor Rationale Taxonomy**  (Taxonomia de Justificativa do Distrator, em tradução nossa). Essa taxonomia, criada em 2004 pela empresa Pearson Education, visa analisar não apenas a alternativa correta de um item, mas também o que os diferentes distratores de cada item revelam em termos cognitivos.

A Pearson desenvolveu esse sistema para usar os distratores para coletar e relatar dados que revelam o nível de compreensão de um estudante em determinadas áreas de uma disciplina. Nessa metodologia, cada distrator de um item é elaborado de forma a incluir uma explicação do porquê um determinado distrator é a resposta errada.

Quando organizados em uma taxonomia que reflete os níveis de compreensão, do menos complexo ao mais complexo, os fundamentos do distrator permitem o desenvolvimento de **itens de múltipla escolha** que geram uma ampla gama de informações sobre porque os estudantes fazem escolhas incorretas. Um sistema de avaliação que incorpora esta metodologia pode indicar as necessidades de aprendizagem de um estudante em uma área disciplinar e, assim, contribuir para o desenvolvimento de um plano de intervenção focado. Os **itens de resposta construída** seguem lógica semelhante, com apresentação de chave de respostas para os possíveis erros que os alunos possam cometer (KING et al., 2004).

O conteúdo utilizado na elaboração do banco de itens para a Avaliação Diagnóstica do 3º ano se concentra em tópicos e habilidades selecionadas do *Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS)*⁵.

2.1. Matrizes de referência

Para a Avaliação Diagnóstica da etapa de alfabetização, o DBE disponibiliza um banco de itens de Inglês - Língua Doméstica (de acordo com a província do país e sua respectiva língua), Inglês Primeira Língua Adicional e Matemática. Como a Avaliação Diagnóstica do Niaf se baseia em ações avaliativas do processo de aprendizagem do aluno, no nível da sala de aula, os itens dos testes são elaborados a partir dos conteúdos curriculares que abrangem do primeiro ao quarto trimestre do ano letivo, com base no CAPS, e as habilidades cognitivas mobilizadas nos itens, para cada um dos componentes curriculares avaliados.

Para Inglês, na etapa de alfabetização são avaliadas as habilidades de leitura, estruturas de linguagem e convenções da língua (DBE , 2021a, p. 3). Para Matemática, também nesta etapa, são avaliadas habilidades de realizar cálculos mentais, aplicação de regras ou teoremas, reconhecimento de áreas de figuras, entre outras habilidades (DBE , 2021b, p. 2).

⁴ O banco de itens da Avaliação Diagnóstica de alfabetização pode ser acessado [aqui](#).

⁵ Para saber mais, clique [aqui](#).

Com base nesses conteúdos curriculares, os itens são elaborados e organizados em níveis de dificuldade cognitiva para as habilidades que avaliam, de acordo com as taxonomias de Bloom e Barret (DBE, 2021a), conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Níveis de dificuldade dos itens de 3º ano nas taxonomias de Bloom e Barret

NÍVEL DE DIFICULDADE	TAXONOMIA DE BLOOM	DESCRIÇÃO PROVENIENTE DAS DUAS TAXONOMIAS	TAXONOMIA DE BARRET
FÁCIL	Lembrar e entender	Rotular, listar, nomear, relacionar, recordar, repetir, declarar, classificar, reagrupar, reorganizar, montar, coletar, categorizar, selecionar, reconhecer, fornecer, separar e reconhecer.	Compreensão literal/reorganização
MODERADO	Aplicar e analisar	Prever, inferir, adivinhar, traduzir, resumir, interpretar, entender, reescrever, aplicar, demonstrar, ilustrar, investigar, diagnosticar.	Compreensão inferencial
DIFÍCIL	Avaliar e criar	Analisar, avaliar, justificar, raciocinar, criticar, julgar, comentar, apreciar, criar, derivar, combinar, construir, conceber, sintetizar.	Avaliação e apreciação

Fonte: DBE (2021a, p. 6).

Nessa perspectiva, os itens da Avaliação Diagnóstica são elaborados para cumprir três objetivos de avaliação: revelar os erros de conceitos, vinculados a conhecimentos prévios que os estudantes trazem para a sala de aula; medir os ganhos conceituais de uma classe como um todo; e identificar conceitos que são áreas fracas de compreensão, para cada estudante ou para a classe.

2.2. Organização dos testes e exemplos de itens

No banco de itens estão disponíveis diferentes tipos de itens e orientações para sua correção, assim organizados:

MÚLTIPLA ESCOLHA (DO INGLÊS *TRADITIONAL MULTIPLE-CHOICE QUESTION*)

Itens com enunciado e alternativas de resposta para marcação dos alunos. O foco desses itens, no entanto, não é pontuar o aluno, ou seja, não há uma nota quantificando o desempenho do estudante, mas sim uma abordagem qualitativa do desempenho por meio dos níveis, indicando o que o aluno é capaz de realizar/não realizar. Portanto, para cada distrator são atribuídas hipóteses de raciocínio, com níveis e diagnóstico dos prováveis erros dos alunos. A estrutura de apresentação indica o número do item, a resposta esperada, o diagnóstico de cada erro e o nível de compreensão do aluno.

ITENS ABERTOS (DO INGLÊS OPEN ENDED)

Esses itens requerem uma opinião ou um motivo como uma resposta. Um guia de pontuação foi incluído para orientar os professores na identificação das respostas corretas, variando entre pontuações de 0, 1, 2 ou mais. O professor é auxiliado para identificar e compreender o equívoco e o nível de desenvolvimento de habilidades necessárias para melhorar a cognição e o desempenho.

ITENS DE ESTRUTURA E CONVENÇÕES DA LINGUAGEM (DO INGLÊS LANGUAGE STRUCTURES AND CONVENTIONS)

Esses itens exigem que os alunos apliquem habilidades gramaticais no contexto de textos para demonstrar seu nível de conhecimento e compreensão dos aspectos da linguagem avaliados. Pode exigir que o aluno marque, faça correspondência entre colunas ou circule a resposta correta. Isso decorre da suposição de que a gramática é ensinada para a construção de textos em seu contexto de uso, onde a linguagem real é necessária. As diretrizes de correção, para esses itens, fornecem uma visão sobre como corrigir o teste usando guias de pontuação. Os níveis de desempenho do aluno ajudam o professor a identificar os pontos fortes e fracos e, assim, fornece soluções corretivas de intervenções para melhorar o uso da gramática.

A partir dos itens disponibilizados no banco, o professor deve decidir quando, onde e como a avaliação pode ser usada para melhorar o ensino e a aprendizagem, nas seguintes possibilidades (DBE , 2021c):

- pode selecionar um tipo de texto e usar alguns dos itens para esse texto em intervalos diferentes, ou seja, como uma atividade de revisão;
- os itens também podem ser usados como uma avaliação de linha de base, se administrados antes de um conteúdo curricular;
- os itens podem ser usados no início de uma etapa, para estabelecer se os alunos reconhecem o conhecimento conceitual para a nova série/fase;
- Os itens podem ser selecionados de acordo com os níveis de dificuldade e podem ser usados para apoiar a aprendizagem conforme diferentes demandas cognitivas.

O DBE orienta os docentes a organizarem os testes a partir de uma distribuição equitativa dos itens. A distribuição dos itens que farão parte dos testes deve seguir a composição apresentada no quadro a seguir.

Quadro 2: Distribuição de itens para montagem de um teste do 3º ano (Leitura e Matemática)

DISTRIBUIÇÃO DE QUESTÕES PARA TESTE DO 3º ANO				
PESO DOS ITENS	+/- 10%	+/- 20%	+/- 60%	+/- 10%
ANO	1º	2º	3º	4º

Fonte: Adaptado de [DBE \(2019\)](#).

Pode-se observar no Quadro 2 que, para o professor montar um teste do 3º ano para avaliação da alfabetização, ele deverá selecionar em torno de 10% de itens do 1º ano; 20% de itens do 2º ano; 60% de itens do 3º ano; e 10% de itens do 4º ano. O propósito dessa montagem é permitir ao professor diagnosticar as dificuldades de aquisição de conhecimentos das séries anteriores e preparar o estudante para a série seguinte.

Os professores recebem, para cada item constante no banco, todas as informações relacionadas às suas características pedagógicas. Essas informações incluem a habilidade avaliada, a habilidade de base (habilidade imediatamente anterior à avaliada), o conteúdo curricular relacionado, o nível cognitivo do item, o nível de dificuldade e o tipo de questão; e estão logo acima de cada item, em uma tabela, conforme exemplos apresentados a seguir.

Figura 1: Itens de Leitura⁶

Questão 1

TEXTO: História – Uma resposta inteligente

Uma resposta inteligente

O poderoso Leão bocejou e rugiu alto para avisar aos outros animais que estava acordado.

– Minha nossa! – disse a Leoa. – Você tem bafo matinal!

O Leão rugiu aborrecido:

– Eu sou o rei! Eu sou perfeito! – e foi andando para longe.

O Leão encontrou o Burro.

– Diga-me a verdade. Eu tenho bafo matinal? – rugiu ele na cara do Burro.

– Uau! – disse o Burro. – Tem mesmo!

O Leão se sentiu ofendido e ficou bravo. Em seguida, o Leão encontrou o Leopardo e perguntou a mesma coisa. Sabendo que o Leão havia ficado bravo com o Burro, o Leopardo respondeu:

– Ó grande Rei, seu hálito é mais doce que perfume.

De novo, o Leão rugiu de raiva:

– Está zombando de mim, seu rei!

Ele ficou bravo com o Leopardo também.

A Raposa assistiu a tudo. Em seguida, o Leão virou-se para a Raposa e perguntou:

– Raposa, eu tenho bafo matinal?

A Raposa respirou fundo e tossindo de leve respondeu:

– Ó poderoso rei. Sinto muito, mas não posso responder. Estou resfriada. Não consigo sentir o cheiro de nada no momento.

[Fonte: adaptado de www.LittleWorksheets.com]

⁶ Neste [link](#) pode-se ter acesso a um acervo de itens de múltipla escolha e questões abertas aplicados no Nifad Diagnóstico para alfabetização.

Componente	Habilidade	Sub-habilidade	Conteúdo	Nível cognitivo	Nível de dificuldade	Tipo de questão	Período letivo
Leitura e fônica	Leitura compartilhada	Compreensão: compreensão de leitura	Identificar o personagem principal	Literal	E	Múltipla escolha	1

1.1. Quem é o rei dos animais?

- A. Leoa B. Leão C. Raposa D. Leopardo

Leitura e fônica	Leitura compartilhada	Compreensão: compreensão de leitura	Identificar o personagem principal	Sequência	Literal	E	Múltipla escolha	1
------------------	-----------------------	-------------------------------------	------------------------------------	-----------	---------	---	------------------	---

1.2. Qual foi a primeira coisa que o Leão fez na história?

- A. Ele bocejou B. Ele rugiu C. Ele ficou bravo D. Ele rugiu para a Leoa

Leitura e fônica	Leitura compartilhada	Compreensão: compreensão de leitura	Perguntas de ordem superior	Inferência	D	Múltipla escolha	2
------------------	-----------------------	-------------------------------------	-----------------------------	------------	---	------------------	---

1.3. Por que o Leão rugiu aborrecido?

- A. Ele era o rei dos animais B. Ele estava feliz C. Ele se sentiu ofendido D. Ele foi enganado pela Raposa

Leitura e fônica	Leitura compartilhada	Compreensão: compreensão de leitura	Sequência	Reorganização	M	Múltipla escolha	3
------------------	-----------------------	-------------------------------------	-----------	---------------	---	------------------	---

1.4. Em que ordem o Leão encontrou os animais?

- A. Leoa, Burro e Leopardo B. Raposa, Leopardo e Burro C. Leopardo, Burro, Leoa e Raposa D. Leoa, Burro, Leopardo e Raposa

Fonte: Tradução nossa a partir de [DBE \(2021a, p. 17-18\)](#).

Figura 2: Itens de Matemática

NOR	Frações	Reconhecer frações em forma de diagrama	K	M
-----	---------	---	---	---

3. Qual círculo está dividido em 3 partes iguais?



NOR	Frações	Identificar frações em uma reta numérica	R	D
-----	---------	--	---	---



4. Para qual número a seta está apontando?

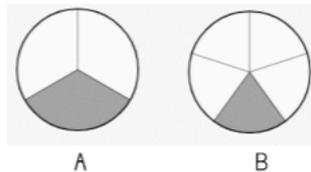
A. 3 e 4 quartos

B. 3 e 3 quartos

C. 3 e 2 quartos

D. 3 e 1 quarto

NOR	Frações	Comparar frações em forma de diagrama	R	D
-----	---------	---------------------------------------	---	---



5. Compare as áreas sombreadas dos diagramas A e B.

A. Um terço é menor que três quintos

B. Três quintos são iguais a um terço

C. Três quintos são maiores que um terço

D. Três quintos são menores que um terço

NOR	Frações	Reconhecer frações em forma de diagrama	K	E
-----	---------	---	---	---



6. Em que fração o círculo está dividido?

A. Terços

B. Quintos

C. Quartos

D. Sextos

2.3. Aplicação dos testes e análise dos resultados

A aplicação e correção dos testes é realizada pelos próprios professores, de acordo com o seu planejamento docente. Nos anos de 2016 e 2017, os testes foram lançados em plataforma digital com aplicativo para *smartphone* e em CD. As escolas podiam baixar o aplicativo e obter acesso aos itens que seriam utilizados em uma plataforma digital ou como um exercício de caneta e papel.

Com o objetivo de orientar os professores nessa tarefa, o DBE disponibiliza diretrizes de avaliação para cada série e disciplina a serem avaliadas. Essas diretrizes fornecem explicações detalhadas dos tópicos e habilidades a serem trabalhados com os estudantes, como apresentado a seguir referente ao item do texto Uma resposta inteligente, apresentando anteriormente..

Figura 3: Exemplo de chave de resposta para item de múltipla escolha de Leitura para o 3º ano

Nº	Resposta esperada	Nota	Diagnóstico/ Análise do erro	Nível de dificuldade	Nível de desempenho	Período letivo	
TEXTO 1: Uma resposta inteligente							
1.1	A	Leoa		Um dos personagens, mas não o rei dos animais		3	1
	B	Leão	1	Resposta correta	E	4	
	C	Raposa		A Raposa é um animal inteligente, mas não é o rei dos animais		2	
	D	Burro		O Burro é um dos personagens, mas não é o rei dos animais		1	

Fonte: Tradução nossa a partir de [DBE \(2021a, p.17 e 47\)](#).

3. Escalas e padrões de desempenho para alfabetização

Para o Nifad Diagnóstico, não há escalas e padrões nacionais para alfabetização. Após a correção dos testes, com base nas orientações do DBE, os docentes podem analisar os erros cometidos pelos alunos a partir de quatro níveis de desempenho: o Nível 1 inclui os erros mais básicos; o Nível 2 e o Nível 3 correspondem a respostas que, embora incorretas, indicam sofisticação crescente na resposta do estudante; e o Nível 4 representa a resposta correta (o gabarito do item).

Nos quadros a seguir, são apresentados os tipos de erros que correspondem a cada um dos quatro níveis de performance/compreensão possíveis nos **itens de múltipla escolha** para o 3º ano nos componentes de Leitura e Matemática, respectivamente. A Justificativa do Distrator, conforme elaborado pela Pearson (2004), forma a base para o diagnóstico dos erros e apresentação dos conteúdos curriculares avaliados.

Quadro 3: Níveis de interpretação para itens de múltipla escolha de Leitura para o 3º ano

PERFORMANCE	ANÁLISE/DIAGNÓSTICO DA RESPOSTA AO ITEM
NÍVEL 1	<ul style="list-style-type: none"> • Comete erros que refletem foco na decodificação e recuperação dos fatos ou detalhes que não estão necessariamente relacionados ao texto ou pergunta. • O estudante mobiliza o conhecimento prévio relacionado ao tópico que está sendo testado, mas a resposta não é baseada no texto. • Esses erros indicam que o estudante seleciona pequenos fragmentos de diferentes tipos relacionados ao texto como se os entendesse, mas os fragmentos não têm relação com as informações requeridas pela pergunta que está sendo feita.
NÍVEL 2	<ul style="list-style-type: none"> • Comete erros que refletem a compreensão inicial dos fatos ou detalhes no texto, mas não consegue relacioná-los com os componentes em questão. • Aplica seu conhecimento limitado como supergeneralização e, portanto, chega a um ponto fraco de conclusão ou inferência. • O aluno pode se concentrar em aspectos literais/superficiais de um texto e faz conexões superficiais para chegar a uma resposta fraca.
NÍVEL 3	<ul style="list-style-type: none"> • Comete erros que refletem análise e interpretação, mas as conclusões ou inferências a que se chegou são secundárias ou mais fracas do que o necessário para uma resposta correta. • Um distrator pode estar relacionado à resposta correta em significado, mas ser muito estreito ou amplo, dado as circunstâncias.
NÍVEL 4 RESPOSTA CORRETA	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica de forma consistente o conhecimento e as habilidades de raciocínio exigidos no item. • Aplica seu entendimento e conhecimento em uma variedade de situações relativamente complexas e explica seu raciocínio. • Tira uma conclusão a partir de determinado contexto e justifica sua conclusão.

Fonte: Adaptado de **DBE (2021a)**.

Quadro 4: Níveis de interpretação para itens de múltipla escolha de Matemática para o 3º ano

PERFORMANCE	ANÁLISE/DIAGNÓSTICO DA RESPOSTA AO ITEM
NÍVEL 1	<p>Os alunos demonstram que (pode não ser todos os seguintes):</p> <ul style="list-style-type: none"> • não têm compreensão do item ou demonstram pouca compreensão do conceito; • não estão familiarizados com os procedimentos operacionais, mas podem calcular operações diretas básicas; • não são capazes de implementar estratégias para resolver um problema; • possuem dependência excessiva das informações que são fornecidas no item, e essas são incorretamente usadas/duplicadas; • utilizam vocabulário não relacionado ao item.
NÍVEL 2	<p>Os alunos demonstram que (pode não ser todos os seguintes):</p> <ul style="list-style-type: none"> • podem aplicar alguma habilidade computacional não necessariamente relacionada com a questão ou demonstram inadequação de conhecimento conceitual e raciocínio falho para apoiar conclusões/inferências; • podem aplicar conhecimentos básicos de matemática em situações diretas; • possuem conhecimentos limitados de alguns conceitos e procedimentos.
NÍVEL 3	<p>Os alunos demonstram que (pode não ser todos os seguintes):</p> <ul style="list-style-type: none"> • aplicam algum conhecimento conceitual e habilidade para analisar, mas inconsistência em habilidades e raciocínios computacionais; • aplicam seus conhecimentos e compreensão para resolver problemas; • resolvem problemas de palavras envolvendo operações com números inteiros e usam divisão em uma variedade de situações envolvendo solução de problemas; • interpretam e usam dados para resolver problemas com o mínimo de erro de julgamento; • utilizam as informações fornecidas para completar vários gráficos.
NÍVEL 4 RESPOSTA CORRETA	<ul style="list-style-type: none"> • Resposta correta.

Fonte: Adaptado de [DBE \(2021b\)](#).

Cada nível de desempenho é diagnosticado nos diferentes distratores relacionados aos itens de múltipla escolha. Quando as respostas do estudante são analisadas, os distratores revelam padrões de compreensão do estudante sobre o conteúdo que está sendo testado. Dessa forma, o professor é guiado para o diagnóstico que revela especificamente a compreensão do estudante relacionada a um conceito de um conteúdo específico.

4. Devolutivas e uso dos resultados

Como as Avaliações Diagnósticas não utilizam escalas de desempenho baseadas na Teoria da Resposta ao Item (**TRI**), para a análise dos testes os professores utilizam estatísticas clássicas, como média, mediana, distribuições de frequência e percentuais de estudantes por diferentes tipos de agrupamentos. Os próprios professores realizam essas análises utilizando basicamente o Excel ou mesmo calculadoras.

Tendo em vista que o Niaf no seu desenho de Avaliação Sistemática e Somativa ainda não foi implementado, não há informações atualizadas sobre a alfabetização em nível nacional, com bases em avaliações externas em larga escala realizadas pelo Ministério da Educação da África do Sul. Em relação à Avaliação Diagnóstica, os resultados são disponibilizados apenas para os professores das turmas de alfabetização, e nenhuma agregação das pontuações dos alunos além do nível da escola é esperada. Não há, portanto, resultados nacionais para essa avaliação (DBE, 2016, p. 10).

De acordo com o DBE, uma vez que sejam identificadas pelo professor lacunas na aquisição de conhecimento/habilidade, fica mais fácil elaborar planos de intervenção pedagógica direcionados para as reais necessidades dos estudantes, de modo que eles possam avançar para os tópicos seguintes do ensino.

Nesse sentido, o banco de itens de diagnóstico deve ser usado como uma ferramenta para que os professores possam avaliar e conhecer as fragilidades e os pontos fortes das aprendizagens de seus estudantes, o que permite ações individualizadas. Isso também permitiria ao professor ampliar as habilidades e sub-habilidades exigidas por cada tópico de conteúdo selecionado, a fim de reduzir lacunas de conhecimento ou erros de concepção, e auxiliar os estudantes no desenvolvimento e domínio do conteúdo e das habilidades.

Referências

BECK, Roger B. **The history of South Africa**. Westport, Conn: Greenwood Publishing Group, 2000. p. 128.

DBE. **Annual Performance Plan 2020/2021**. Pretoria, 2020. Disponível em: <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/Revised%20202021%20APP%20July%202020.pdf?ver=2020-08-26-095030-437>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRITISH COUNCIL. **Learn English Audio Pilot (LEAP) Launched in South Africa**. África do Sul, [2014]. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.za/programmes/education/english-for-development/leap-launched-in-south-africa>. Acesso em : 27 out. 2021.

DBE. **ANA Assessment Guidelines: Grade 3: English Mathematics Assessment Guidelines**. África do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.education.gov.za/Curriculum/AnnualNationalAssessments/2015ANAAssessmentGuidelines.aspx>. Acesso em: 28 out. 2021.

DBE. **Annual National Assessment 2014: grade 3 Mathematics: English test**. África do Sul, 2014. Disponível em: <https://www.education.gov.za/Portals/0/CD/Curriculum%20doc%20question%20Papers2007/2014%20ANA%20Grade%203%20English%20Mathematics.pdf?ver=2014-09-08-144801-000>. Acesso em: 20 out. 2021.

DBE. **Diagnostic Assessment Grade 3 Mathematics: phase based and term one assessments**. Pretoria, [2019]. Disponível em: <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Diagnostic%20tests%20and%20TIMMS%20reports/Diagnostics%20Assessment%202019/GR3%20MATHS.pdf?ver=2019-04-01-163825-000>. Acesso em: 24 out. 2021.

DBE. **Diagnostic Assessment: English Home Language Grade 3**. Pretoria, [2021a]. Disponível em: <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Diagnostic%20Test%20Items/Grade%203/HL/ENGLISH%20HL%20GRADE%203.pdf?ver=2021-07-12-111157-720>. Acesso em: 25 out. 2021.

DBE. **Diagnostic Assessment: English Mathematics Grade 3**. Pretoria, [2021b]. Disponível em: <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Diagnostic%20Test%20Items/Grade%203/Maths/MATHS%20ENGLISH%20GRADE%203.pdf?ver=2021-07-12-112622-083>. Acesso em: 25 out. 2021.

DBE. **2015 ANA Assessment Guidelines: Grade 3: English HL Assessment Guidelines**. África do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.education.gov.za/Curriculum/AnnualNationalAssessments/2015ANAAssessmentGuidelines.aspx>. Acesso em: 28 out. 2021.

DBE. **Diagnostic Test Items**. África do Sul, [2021c]. Disponível em: <https://www.education.gov.za/DiagnosticTestItems.aspx>. Acesso em: 20 out. 2021.

DBE. **Reading interventions to improve reading with meaning**. África do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.education.gov.za/ReadingInterventions2021.aspx>. Acesso em: 27 out. 2021.

GOVENDER, Radhamoney; HUGO, Anna J. **An analysis of the results of literacy assessments conducted in South African primary schools**. South African Journal of Childhood Education, 10(1), a745, 2020. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.745>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268332.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

DBE. **Early Grade Reading Assessment (EGRA) - an effective tool to measure reading competencies.** África do Sul, [2015]. Disponível em: <https://www.education.gov.za/ArchivedDocuments/ArchivedArticles/EGRA.aspx>. Acesso em: 27 out. 2021.

DBE. **Report on the Annual National Assessment of 2014: grades 1 to 6 & 9.** Pretoria, 2014. Disponível em: <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/REPORT%20ON%20THE%20ANA%20OF%202014.pdf?ver=2014-12-04-104938-000>. Acesso em: 25 out. 2021.

DBE. **The Development of a National Integrated Assessment Framework for 2016 and beyond: including proposals on the re-design of the annual national assessments: drafts version - 4 July 2016.** África do Sul, 2016. Disponível em: <https://docsbay.net/the-development-of-a-national-integrated-assessment-framework-for-2016-and-beyond>. Acesso em: 25 out. 2021.

NTEKANE, Moiloa Abram. **Implementation of the Annual National Assessment in schools: the role of school management.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - North-West University (Vaal Triangle Campus), Vanderbijlpark, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322504781_IMPLEMENTATION_OF_THE_ANNUAL_NATIONAL_ASSESSMENT_IN_SCHOOLS_THE_ROLE_OF_SCHOOL_MANAGEMENT. Acesso em: 28 out. 2021.

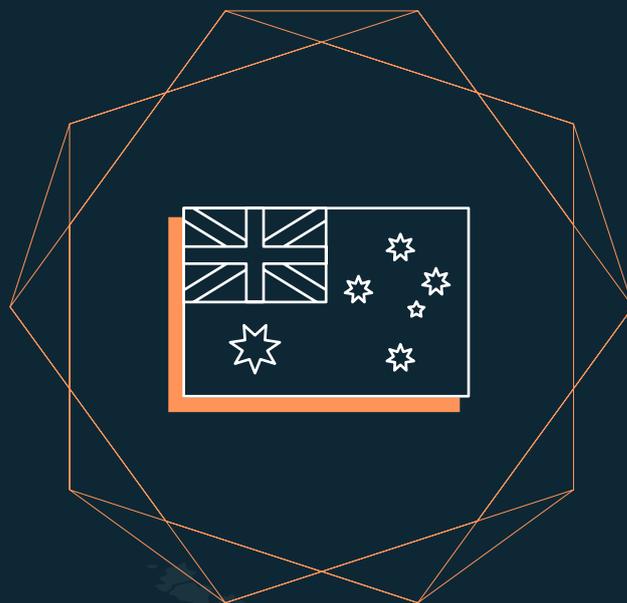
GOVENDER, Radhamoney e HUGO, Anna J. **An analysis of the results of literacy assessments conducted in South African primary schools.** South African Journal of Childhood Education, 10(1), a745, 2020. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.745>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268332.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

KING, Kelly V. et al. **The Distractor Rationale Taxonomy: Enhancing Multiple-Choice Items in Reading and Mathematics.** Pearson, Jul. 2004. Disponível em: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/Distractor_Rationales.pdf?WT.mc_id=TMRS_The_Distractor_Rationale_Taxonomy_Enhancing. Acesso em: 25 out. 2021.

PEARSON. **National assessments: The Annual National Assessments.** África do Sul, [2014]. Disponível em: <https://smart-kids.pearson.com/national-assessments>. Acesso em: 18 out. 2021.

SADTU. **Annual National Assessment (ANA): A SADTU perspective.** [África do Sul], [2014]. Disponível em: <https://www.sadtu.org.za/docs/disc/2014/ana.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

Austrália



Austrália



1. Apresentação

O governo australiano avalia os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos escolares por meio do *National Assessment Program* (NAP¹, Programa de Avaliação Nacional), sob responsabilidade da *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA², Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Comunicação, tradução nossa), órgão de autoridade estatutária independente, presidido pelo Ministro da *Commonwealth* para a Educação e Juventude e com a participação de ministros do governo australiano, estaduais e territoriais, responsáveis pela Educação, além de contar com a participação da sociedade civil e do mundo do trabalho na elaboração das propostas curriculares e avaliativas.

A parte do NAP que, desde 2008, se ocupa da avaliação do final do processo de alfabetização, 3º ano, para alunos com idade entre sete e oito anos, é o *National Assessment Program – Literacy and Numeracy* (Naplan³, Programa Nacional de Avaliação de Literacia e Numeracia, tradução nossa).

O modelo avaliativo da qualidade educacional australiana é considerado referência para os primeiros anos escolares. Seu início se dá, ainda, no Jardim de Infância. Para a Primeira Infância, etapa de pré-escolas e creches, são estabelecidos marcos do que seria a qualidade e expectativas de aprendizagem. O *National Quality Framework* (NQF)⁴ fornece uma abordagem nacional para regulamentação, avaliação e melhoria da qualidade para educação e cuidados na Primeira Infância em toda a Austrália. As pré-escolas passam por visitas anuais de avaliação em que os marcos de qualidade são checados. O órgão regulador avalia processos e ambiente e atribui uma pontuação, classificando cada escola segundo os padrões nacionais, numa escala com quatro níveis, dois positivos e dois negativos. Antes que haja uma divulgação pública desses índices, as escolas têm a oportunidade de fazer uma defesa de suas práticas ou justificá-las, e a avaliação pode ser revista. Uma vez divulgados, os índices contribuem para balizar escolhas familiares sobre quais escolas matricular os filhos.

¹ Para acessar o NAP, clique [aqui](#).

² Para acessar a ACARA, clique [aqui](#).

³ Para acessar o NAPLAN, clique [aqui](#).

⁴ Para acessar o NQF, clique [aqui](#).

Sobre a experiência australiana, esta pesquisa se inicia com a caracterização do desenho adotado para a avaliação em larga escala da alfabetização; na sequência discute-se a metodologia utilizada; as matrizes de referência e os instrumentos de avaliação utilizados. O tópico final se dedica a apresentar a forma como os resultados são divulgados e utilizados.

Do modelo avaliativo australiano destacam-se o forte alinhamento das matrizes de referência para avaliação com a base nacional curricular australiana, sob responsabilidade da ACARA. O propósito desse órgão, inclusive, é ser a fonte autorizada de aconselhamento do currículo nacional, da avaliação e de relatórios para todos os ministros da educação australianos, de maneira a garantir que currículo nacional e avaliação sistêmica, sejam implementados conjuntamente. Importante esclarecer que, embora os governos estaduais e territoriais sejam responsáveis pela regulamentação e entrega da educação escolar dentro de sua jurisdição, por meio do Conselho de Governos Australianos, o Governo da *Commonwealth*, em especial com apoio da ACARA tem, desde 2014, desempenhado um papel crescente no estabelecimento do Currículo Australiano que define as expectativas sobre o que todos os jovens australianos devem aprender, independente de onde morem na Austrália ou de sua origem.

1.1. Desenho avaliativo

Obrigatório para todas as escolas australianas, o NAPLAN é uma avaliação externa do desempenho acadêmico dos estudantes, aplicado de maneira censitária, anualmente. Compõe o NAPLAN um conjunto de instrumentos avaliativos que procuram aferir as habilidades indicadas como essenciais para a aprendizagem dos alunos em Literacia⁵ da Língua Inglesa: i) Convenções da língua - avalia ortografia, gramática e pontuação; ii) Escrita - avalia a produção de texto escrito, de natureza narrativa ou persuasiva, a partir de um estímulo de escrita, que pode ser uma imagem, um texto ou uma ideia; iii) Leitura - avalia a compreensão leitora de textos informativos, imaginativos e persuasivos; iv) Numeracia - avalia campos da Matemática específicos para o 3º ano (números; espaço; Álgebra, função e padrões; medidas, probabilidade e dados).

De 2008 a 2017, o NAPLAN aplicou apenas testes impressos. Em 2018, iniciou-se a migração do modelo impresso para o digital, e pretende-se que sejam exclusivamente digitais⁶ a partir de 2022. As provas são de responsabilidade do Conselho Australiano para Pesquisa Educacional (ACER⁷, sigla em inglês), nomeado pela Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Comunicação (ACARA⁸) para esse fim. Desde então o NAPLAN é aplicado fisicamente, em papel, e online, com [testes adaptativos em multiestágios](#)⁹.

⁵ Para MORAIS (2013), o termo Literacia, do inglês *literacy* refere-se ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)” (MORAIS, 2013, p. 4). Para GABRIEL (2017), na literatura de Língua Inglesa, o termo *literacy* não se confunde com a aprendizagem inicial da leitura, que é denominada *reading acquisition*, *reading instruction*, *beginning literacy*, campo de estudos que trata dos processos cognitivos e da intervenção pedagógica cujo objetivo é auxiliar o aluno nessa aprendizagem. Nesta pesquisa, manteve-se a tradução literal para literacia e numeracia, em atenção à expressão *National Assessment Program – Literacy and Numeracy*.

⁶ Para saber mais, clique [aqui](#).

⁷ Para saber mais, clique [aqui](#).

⁸ Para saber mais, clique [aqui](#).

⁹ Para acessar o NAPLAN Online, clique [aqui](#).

2. Metodologia

A metodologia do NAPLAN, centrada na Teoria da Resposta ao Item (TRI), modelagem **Rash** de **dois parâmetros**, dificuldade e discriminação (ACARA, 2020, p. 23), engloba etapas de desenvolvimento de matrizes de referência para elaboração dos itens dos testes e questionários, aplicação dos instrumentos de medida e construção de escalas de proficiência.

Em relação ao alinhamento curricular, é importante considerar que, no caso australiano, desde 2016, os testes do NAPLAN para Literacia da Língua Inglesa (Leitura, Convenções da Língua e Escrita) e Numeracia foram alinhados ao Currículo Australiano. O desenvolvimento do Currículo Australiano é baseado nos princípios de melhoria da qualidade, equidade e transparência do sistema educacional da Austrália, aspectos refletidos, também, nos objetivos da avaliação.

2.1. Matrizes de referência

A Literacia, segundo o currículo australiano, atende ao propósito de comunicação prática e cotidiana associado a viver e participar de sociedades na Austrália contemporânea, sobretudo considerando-se a diversidade cultural e étnica do país. Refere-se à capacidade de interpretar e usar recursos, formas, convenções da linguagem e estruturas de texto em textos imaginativos, informativos e persuasivos (ACARA, 2017).

Em relação à Leitura, no âmbito da Literacia, os testes avaliam a capacidade de os alunos lerem e visualizarem textos para identificar, analisar e avaliar informações e ideias. Aos tipos de textos selecionados para a avaliação de Leitura, conforme definição do currículo australiano para o 3º ano, correspondem habilidades específicas, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Tipos de textos e habilidades avaliadas em Leitura no NAPLAN- 3º ano

TIPOS DE TEXTOS	HABILIDADES AVALIADAS
<p>TEXTOS IMAGINATIVOS: Aqueles em que o objetivo principal é entreter por meio do uso imaginativo de elementos de leitura. Esses textos são reconhecidos por sua forma, estilo e valor artístico ou estético. Os textos podem incluir ficção para jovens adultos e crianças, por exemplo, contos de fadas, poesia, contos, textos multimodais e trechos de romances.</p>	<ul style="list-style-type: none"> encontrar informações explicitamente declaradas; conectar ideias em frases e parágrafos; interpretar ideias, incluindo algumas expressas em frases complexas; identificar uma sequência de eventos; inferir os sentimentos do escritor.
<p>TEXTOS INFORMATIVOS: Aqueles cujo objetivo principal é fornecer informações. Esses textos incluem explicações e descrições de fenômenos naturais, relatos de eventos, instruções e direções e boletins de notícias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> encontrar informações explicitamente declaradas; conectar uma ilustração com ideias no texto; localizar um detalhe no texto; identificar o significado de uma palavra no contexto; conectar ideias dentro de uma frase e ao longo do texto; identificar o propósito do texto; identificar convenções como listas e as convenções usadas em uma carta.

Fonte: Adaptado de [ACARA](#) (2021).

O teste de Escrita concentra-se na escrita precisa, fluente e autônoma de um texto narrativo ou persuasivo em inglês australiano padrão. Espera-se que os alunos utilizem corretamente verbos, advérbios, adjetivos e substantivos simples.

Os alunos podem incluir alguns exemplos de palavras precisas e produzir algumas frases mais complexas corretamente. Espera-se que usem letras maiúsculas e pontos finais corretamente e solem corretamente a maioria das palavras simples que escolhem para usar em sua escrita. O NAPLAN Escrita, assim como no NAPLAN Leitura, contempla os mesmos tipos de texto para o 3º ano.

Para Convenções da Língua, ainda no âmbito da Literacia em Língua Inglesa, o foco centra-se no conhecimento e uso das convenções de Ortografia, Gramática e Pontuação do inglês australiano padrão.

Na **Ortografia**, os alunos do 3º ano, geralmente, identificam e corrigem erros em palavras monossílabas usadas com frequência e em algumas palavras dissílabas regularmente usadas com letras duplas. Em **Gramática e Pontuação**, os alunos do 3º ano identificam características de uma frase simples em relação às convenções gramaticais comuns, como o uso correto do tempo passado e presente e o uso de pronomes para substituir substantivos em sentenças.

NA **GRAMÁTICA**, AVALIAM-SE AS HABILIDADES DE:

- *identificar a preposição correta necessária para completar uma frase;*
- *identificar o pronome correto necessário para completar uma frase;*
- *identificar o advérbio correto de tempo necessário para completar uma frase;*
- *identificar a forma correta de um particípio necessário para completar uma frase.*

NA **PONTUAÇÃO**, AVALIAM-SE AS HABILIDADES DE:

- *identificar a localização correta de um ponto final;*
- *identificar nomes próprios que requeiram letras maiúsculas.*

A Numeracia diz respeito à aprendizagem da Matemática, pelos alunos, na medida em que estes desenvolvem o conhecimento e as habilidades necessárias para usá-la com confiança em todas as áreas de aprendizagem na escola e, mais amplamente, na vida. Nesse sentido, a Numeracia envolve reconhecer e compreender o papel da Matemática no mundo e a ter a disposição e a capacidade de usar conhecimento matemático e as habilidades de maneira autônoma (ACARA, 2017). Para o 3º ano, os alunos são avaliados nos campos e habilidades da Numeracia apresentados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Itens de Numeracia e habilidades avaliadas no teste Naplan - 3º ano

ITEM NÚMEROS	HABILIDADES AVALIADAS
NÚMEROS INTEIROS	<ul style="list-style-type: none"> reconhecer números de três dígitos em palavras e símbolos; reconhecer números pares e ímpares; tornar os números dados maiores ou menores em 1, 10 ou 100; contar para a frente e para trás em 1s, 2s, 5s e 10s; pular a contagem em 2, 5 e 10; comparar números de dois dígitos; particionar números de um e dois dígitos de maneiras diferentes; Reconhecer diferentes representações de números em centenas, dezenas e unidades.
FRAÇÕES E DECIMAIS	<ul style="list-style-type: none"> reconhecer uma metade e encontrar a metade de quantidades ou valores discretos; encontrar metade de um objeto simétrico; interpretar decimais em contextos monetários como dólares e centavos.
CÁLCULO	<ul style="list-style-type: none"> relembrar e usar fatos de adição e subtração para 20; usar particionamento para auxiliar na adição e subtração de números de um e dois dígitos; interpretar adição repetida como multiplicação; formar grupos iguais de objetos, com suporte visual; contar e registrar o valor total das moedas em dólares e centavos (até \$5).
APLICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> usar a adição ou subtração para resolver problemas de rotina; começar a vincular os termos matemáticos corretos às operações relevantes (por exemplo, soma, diferença, grupos iguais ou compartilhamento igual); reconhecer situações que envolvam uma única operação.
ITEM ESPAÇO	HABILIDADES AVALIADAS
CLASSIFICAÇÃO E PROPRIEDADES DAS FORMAS	<ul style="list-style-type: none"> identificar formas 2D familiares, como quadrados, retângulos, triângulos e círculos; identificar famílias de objetos 3D comuns, como prismas, cones, cilindros; reconhecer modelos e diagramas 2D de objetos 3D comuns; diferenciar entre formas 2D e objetos 3D; reconhecer ângulos em formas, objetos e em curvas; visualizar objetos simples feitos de cubos.
TRANSFORMAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> usar dobradura ou outras técnicas para identificar uma linha de simetria; reconhecer o efeito de uma única virada, deslize ou giro; usar simetria ou transformações para continuar os padrões.
LOCALIZAÇÃO E MOVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> identificar as principais características de mapas, grades e planos informais simples; usar coordenadas alfanuméricas para localizar a posição em grades simples; interpretar mapas informais ou grades de ambientes familiares; seguir as instruções para mover-se de um ponto a outro usando curvas.

ITEM ÁLGEBRA,
FUNÇÃO E PADRÕES

HABILIDADES AVALIADAS

EQUIVALÊNCIA

- reconhecer uma correspondência familiar entre dois conjuntos de objetos;
- ordenar objetos de acordo com um critério comum;
- seguir uma curta sequência de instruções;
- reconhecer uma forma equivalente de um número ou uma expressão simples;
- identificar o mesmo atributo em medidas ou contextos espaciais.

PADRÕES

- reconhecer e continuar um padrão de número com uma adição ou subtração constante de um pequeno número inteiro;
- identificar a mudança entre termos consecutivos em um padrão simples.

ITEM MEDIDAS,
PROBABILIDADE E DADOS

HABILIDADES AVALIADAS

EQUIVALÊNCIA

- compreender a linguagem usada para descrever o comprimento em contextos familiares;
- medir o comprimento usando unidades informais;
- comparar e ordenar objetos de acordo com um atributo específico, p. ex., comprimento, capacidade ou área;
- decidir se os recipientes contêm menos, aproximadamente, o mesmo ou mais de um litro;
- usar unidades informais para estimar comprimento, volume e massa de objetos familiares;
- usar algumas relações entre unidades padrão, p. ex., $1 \text{ h} = 60 \text{ min}$, $1 \text{ m} = 100 \text{ cm}$;
- ler escalas de número inteiro com todas as calibrações mostradas;
- ler tempos de meia hora e quinze minutos em relógios analógicos;
- ler o tempo em relógios digitais em horas e minutos;
- reconhecer a hora meia hora antes ou depois de uma determinada hora.

DADOS

- ler e interpretar os dados apresentados em listas, contagens, tabelas, pictogramas (correspondência 1 : 1 ou 1 : 2) ou gráficos de coluna simples e tabelas bidirecionais;
- fazer julgamentos qualitativos sobre os dados nas tabelas de frequência;
- identificar variação de dados em tabelas e gráficos.

Fonte: Adaptado de [ACARA](#) (2021).

2.2. Organização dos testes e exemplos de itens

Na versão impressa, os itens dos quatro testes que compõem o processo de avaliação do NAPLAN para o 3º ano são assim organizados ([NAPLAN, 2020, p. 27](#) ):



CONVENÇÕES DA LÍNGUA (ORTOGRAFIA, GRAMÁTICA E PONTUAÇÃO)

Os itens são apresentados em um caderno não reutilizável, no qual o aluno corrige a grafia de palavras, coloca a pontuação adequada na frase, marca a frase que tem o tempo verbal adequado à situação etc.



ESCRITA

O teste é composto por dois materiais: i) um “estímulo de escrita”, que pode ser uma imagem, um texto ou uma ideia; ii) um caderno com linhas para o aluno elaborar o texto solicitado no “estímulo”.



LEITURA

O teste é composto por dois cadernos: o de textos e o de perguntas de compreensão desses textos, predominantemente em formato de múltipla escolha.



NUMERACIA

Os itens são apresentados em um caderno não reutilizável, no qual o aluno assinala a resposta correta ou escreve um número como resultado de um cálculo.

As avaliações de Literacia e Numeracia do Naplan on-line utilizam o design de **teste adaptativo em multiestágios**. Esse formato é um tipo de exame computadorizado que permite que os estudantes demonstrem o que sabem e incentivam os alunos a se envolverem com o teste. A seguir, são apresentados alguns exemplos de itens dos testes¹⁰.

¹⁰ O acervo de testes NAPLAN pode ser acessado [aqui](#).

Figura 1: Item do teste de Convenções da Língua

Convenções da Língua – 3º Ano	
QUESTÕES PRÁTICAS	
<p>P1 O erro de ortografia na frase a seguir está circulado. Escreva corretamente a palavra circulada no quadro ao lado.</p> <p>Vou para a escola de ônebus.</p> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 20px; margin-left: auto; margin-right: auto; text-align: right; padding-right: 5px;">P1</div>	<p>P2 Há um erro de ortografia nesta frase. Escreva corretamente a palavra no quadro ao lado.</p> <p>Ele tem olhos asuis.</p> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 20px; margin-left: auto; margin-right: auto; text-align: right; padding-right: 5px;">P2</div>
Preencha o círculo ao lado da resposta correta.	
<p>P3 Qual palavra completa a frase corretamente.</p> <p>Gosto de ir _ cidade.</p> <p><input type="radio"/> Da</p> <p><input type="radio"/> Com a</p> <p><input type="radio"/> À</p> <p><input type="radio"/> Como a</p>	<p>P4 Qual frase está correta?</p> <p><input type="radio"/> O sol são quentes.</p> <p><input type="radio"/> As pedra é dura.</p> <p><input type="radio"/> A grama é verde.</p> <p><input type="radio"/> A água é molhadas.</p>

Fonte: [ACARA](#) (2016, p. 2).

Figura 2: Item de Escrita (2016)

Personagens	Imagine	Objetos
	<p style="text-align: center; font-size: 1.2em; font-weight: bold;">Imagine</p> <p>Imagine que um personagem encontrou um objeto que fez algo incrível acontecer.</p> <p>Escreva uma narrativa (história) sobre a aventura.</p> <p>Você pode usar os personagens e objetos desta página OU pode inventar os seus.</p> <p>Pense sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os personagens e onde eles estão • a complicação ou problema a ser resolvido • como a história terminará <p>Lembre-se de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • planejar a história antes de começar • escolher suas palavras com cuidado • escrever em frases • prestar atenção à ortografia, pontuação e parágrafos • revisar e editar sua redação 	

Fonte: Tradução nossa a partir de [ACARA](#) (2016, p. 2).

Figura 3: Item de leitura (caderno de textos)

Cavalos-marinhos

Os cavalos-marinhos vivem no oceano. Eles são peixes, mas algumas pessoas acreditam que os cavalos marinhos se parecem um pouco com cavalos “terrestres”. Um conjunto de cavalos-marinhos é chamado de cardume.

Os cavalos-marinhos bebês são chamados de alevinos. Os cavalos-marinhos fêmeas põem ovos, mas são os cavalos-marinhos machos que cuidam dos ovos. Os cavalos-marinhos machos guardam os ovos em bolsas localizadas na parte frontal do corpo. Os alevinos devem cuidar de si próprios assim que nascem.

Os cavalos-marinhos são peixes, mas não nadam bem. Suas barbatanas são muito pequenas. Isso dificulta sua movimentação e direcionamento na água. Eles conseguem usar a cauda para se segurar em algas marinhas ou corais para ficarem parados no mesmo lugar.

Os cavalos-marinhos não têm dentes nem estômago. O alimento passa pelo corpo do cavalo-marinho muito rapidamente. Para manter-se saudáveis, eles precisam passar a maior parte do dia comendo. Um cavalo-marinho pode comer até 3.000 pequenos camarões por dia.

3

Fonte: Tradução nossa a partir de [ACARA](#) (2016, p. 3).

Figura 4: Item de leitura (caderno de itens)

Leia o texto “Cavalos-marinhos” na página 3 da revista e responda às perguntas 7 a 11.	
7	Os cavalos-marinhos têm esse nome porque <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> se movimentam como cavalos. <input type="radio"/> comem como cavalos. <input type="radio"/> respiram como cavalos. <input type="radio"/> se parecem com cavalos.
8	Os ovos dos cavalos-marinhos são guardados <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> em um coral. <input type="radio"/> em uma bolsa. <input type="radio"/> na alga marinha. <input type="radio"/> na areia.

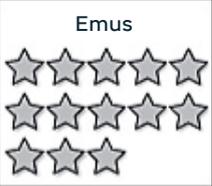
Fonte: Tradução nossa a partir de ACARA (2016, p. 3).

Figura 5: Item de Numeracia

3º Ano - Letramento matemático

1 Qual grupo tem mais estrelas?

Grupos – 3º Ano

Vombates	Coalas	Gambás	Emus
			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 Carmen e Sal tinham, cada um, um pedaço de barbante. Eles mediram seus barbantes usando cliques de papel.

Barbante da Carmen 

 Barbante do Sal 

Qual das afirmações é verdadeira?

- O barbante de Carmen é mais longo que o de Sal
- O barbante de Carmen é mais curto que o de Sal
- O barbante de Carmen é do mesmo comprimento que o de Sal

3 Paul tem seis moedas de dez centavos nas mãos.

Qual é a quantia em dinheiro que Paul tem nas duas mãos juntas?

33 centavos 16 centavos 60 centavos 50 centavos



Fonte: Tradução nossa a partir de ACARA (2016, p. 2).

2.3. Aplicação dos testes e análise dos resultados

A responsabilidade pelos protocolos nacionais de aplicação dos testes em todo o território australiano é da ACARA. No nível regional, nos estados e territórios australianos, a responsável é a *Test Administration Authority* (TAA, Autoridade de Administração de Testes).

Por fim, cabe ao Gestor de cada escola a responsabilidade da guarda e aplicação dos testes junto aos alunos, garantindo que os protocolos nacionais da ACARA sejam atendidos. É ele também quem deve promover a capacitação dos profissionais-aplicadores dos testes, assim como a divulgação das devidas orientações a todos os professores da escola, assim como a todas as famílias.

A equipe de profissionais-aplicadores dos testes é composta por quaisquer professores da escola que se apresentem para esta função, assim como por profissionais que forneçam suporte regular à escola, como os especialistas em necessidades especiais dos estudantes, por exemplo.

O Quadro 3 a seguir apresenta a organização da aplicação dos testes.

Quadro 3: Organização da aplicação dos testes NAPLAN - 3º ano

TESTE	DIA 1		DIA 2		DIA 3	
	TOTAL DE ITENS	DURAÇÃO DO TESTE (MINUTOS)	TOTAL DE ITENS	DURAÇÃO DO TESTE (MINUTOS)	TOTAL DE ITENS	DURAÇÃO DO TESTE (MINUTOS)
CONVENÇÕES DA LÍNGUA	25	45'	---	---	---	---
ESCRITA	*	40'	---	---	---	---
LEITURA	---	---	37	45'	---	---
NUMERACIA	---	---	---	---	36	45'

Fonte: Adaptado de ACARA (2019, p. 28).

* Os itens referem-se à escrita de pequenos textos.

As regras de aplicação dos testes impressos preveem os possíveis problemas que podem ocorrer e já indicam o encaminhamento adequado para cada um. Existem opções de adaptação dos testes aos variados casos de necessidades especiais, como diagramação diferenciada, cor do papel em contraste com a cor da letra utilizada, variação do tamanho de letra, possibilidade de um professor-aplicador ler as questões para certos alunos etc.

O NAPLAN Online usa testes adaptativos, exceto para escrita, que se ajustam conforme o desempenho do aluno em cada questão, apresentando perguntas diferentes a depender do acerto ou erro na questão. O formato online permite que domínios como a ortografia sejam testados por meio de áudio, em que os alunos ouvem a palavra que devem digitar, sendo que o áudio pronuncia as palavras de acordo com o registro oral local, que varia de região para região e, assim, evita que os alunos não compreendam o que foi dito.

O NAPLAN Online não é um teste de conhecimentos de informática; no entanto, os alunos devem estar familiarizados com o dispositivo que usarão para concluir o teste. Habilidades básicas em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) são um requisito do currículo australiano e devem fazer parte do aprendizado diário de cada escola.

Antes da aplicação dos testes, os pais recebem um informe do governo, orientando-os a explicar a seus filhos que o NAPLAN é um processo avaliativo para o qual não precisam estudar, que não vale nota e não substitui as avaliações realizadas na escola. Esse informe oferece um link de uma página na qual se encontram os testes de anos anteriores, assim como suas respostas¹¹, caso os pais queiram ver o tipo de questões que seus filhos enfrentarão.

Além disso, vale acrescentar que os pais ou responsáveis podem optar pela não aplicação de um teste a um filho seu se houver crenças religiosas ou objeções filosóficas ao teste. Este é um assunto a ser considerado pelos pais ou responsáveis individualmente, em consulta com a escola.

Segundo o Technical Report ([NAPLAN, 2020, p. 23](#)), os resultados são analisados utilizando o modelo de medição **Rasch**, nos parâmetros de dificuldade e discriminação da Teoria da Resposta ao Item. Nesse modelo, para estimação da proficiência, a probabilidade de uma resposta correta a um item é modelada como uma função logística da diferença entre a habilidade do estudante e a dificuldade do item. Em termos práticos, significa que se os dados estiverem em conformidade com o modelo subjacente, a medição dos alunos na variável será independente da dificuldade dos itens utilizados para obter as medidas. Da mesma forma, a dificuldade do item pode ser determinada por meio do processo de calibração do item independente da distribuição do desempenho dos alunos envolvidos na coleta de dados.

3. Escalas e padrões de desempenho para alfabetização

O NAPLAN possui escalas para Literacia (nas subescalas de leitura, escrita e convenções da língua - ortografia, gramática e pontuação) e Numeracia. As escalas são divididas em dez níveis cumulativos para cobrir toda a gama de desempenho dos alunos nos testes. Os níveis mapeiam a complexidade crescente das habilidades avaliadas pelo NAPLAN. Para o 3º ano, crianças entre 7 e 8 anos, são detalhados os níveis de 1 a 6. No nível 1, encontram-se os alunos abaixo do padrão mínimo nacional; no nível 2 aqueles que se encontram no padrão mínimo nacional; e, nos níveis 3, 4, 5 e 6, os alunos acima do padrão mínimo nacional ([ACARA](#), 2021). A seguir, no Quadro 4, são apresentadas as descrições por nível e padrão de desenvolvimento para o 3º ano.

¹¹ Para acessar a página, clique [aqui](#).

Quadro 4: Níveis e padrões de desempenho em Literacia NAPLAN- 3º ano

NÍVEIS	LEITURA	ESCRITA	CONVENÇÕES DA LÍNGUA (Ortografia, Gramática e Pontuação)
1	<p>Extraí algum significado a partir de textos simples com conteúdo familiar.</p> <p>Os textos lidos são curtos, com frases, palavras comuns e imagens para apoiar o leitor.</p> <p>Encontra claramente informações explícitas.</p>	<p>Grava uma pequena quantidade de conteúdo simples que pode ser lido.</p> <p>Pode nomear personagens ou uma configuração; ou escreve algumas palavras sobre um tópico.</p> <p>Pode escrever algo simples, como frases com a ordem correta das palavras, mas pontos finais e letras maiúsculas são geralmente ausentes ou incorretos.</p> <p>Soletra corretamente algumas palavras simples usadas na escrita.</p>	<p>Identifica erros e soletra corretamente algumas palavras com padrões de grafia simples.</p> <p>Reconhece uma pequena variedade de convenções gramaticais e de pontuação em frases, como, por exemplo, o uso correto de conjunções simples (<i>because</i>) e verbos comuns (<i>will go</i>).</p>
2	<p>Extraí algum significado a partir de textos curtos, como relatórios e histórias simples, que têm algum suporte visual.</p> <p>Faz conexões entre partes do texto de forma clara.</p>	<p>Mostra a conscientização do público usando elementos de texto comuns, por exemplo, começa escrevendo com “Era uma vez”; ou “eu acho ... porque ...”; usa algumas letras maiúsculas e pontos finais corretamente.</p> <p>Soletra corretamente a maioria das palavras simples usadas na escrita; algumas palavras de uma ou duas sílabas também podem estar corretas.</p>	<p>Identifica erros e soletra corretamente algumas palavras com padrões de grafia simples.</p> <p>Reconhece as convenções de gramática e pontuação em frases curtas, como, por exemplo, o uso correto dos pronomes (<i>herself</i>).</p>
3	<p>Extraí significado a partir de textos simples com conteúdo, temas e achados familiares de informações diretamente declaradas.</p> <p>Faz algumas conexões entre ideias que não são claramente declaradas e identifica causa e efeito simples.</p> <p>Faz algumas inferências e tira conclusões, como identificar a ideia principal de um texto.</p>	<p>Tenta escrever um texto contendo alguns eventos relacionados ou ideias sobre tópicos, embora estes geralmente não sejam elaborados.</p> <p>Ordena corretamente as palavras na maioria em sentenças simples.</p> <p>Experimenta o uso de frases compostas e complexas, mas com pouco sucesso.</p> <p>Ordena e junta ideias usando algumas palavras de ligação, mas nem sempre de forma clara ou correta.</p>	<p>Identifica erros e soletra corretamente palavras de uma sílaba com grafia simples (<i>out, feet, rain, hose, would</i>).</p> <p>Reconhece gramática e pontuação em frases curtas, como o uso correto de palavras de coordenação (<i>that, but</i>), palavras de descrição, letras maiúsculas para começar uma frase, pontos finais e pontos de interrogação.</p>

Legenda: ● 1 - Abaixo do padrão mínimo nacional ● 2 - Padrão mínimo nacional ● 3 a 6 - Acima do padrão mínimo nacional

NÍVEIS	LEITURA	ESCRITA	CONVENÇÕES DA LÍNGUA (Ortografia, Gramática e Pontuação)
4	<p>Faz inferências a partir de informações explícitas em textos informativos curtos e histórias.</p> <p>Identifica o significado de algumas palavras desconhecidas em seu contexto.</p> <p>Localiza informações específicas em histórias mais longas e textos informativos, incluindo aqueles com tabelas e diagramas.</p>	<p>Escreve um texto no qual os caracteres ou cenários são descritos resumidamente, ou no qual as ideias sobre os tópicos são brevemente elaboradas.</p> <p>Pontua corretamente algumas frases com letras maiúsculas e pontos finais.</p> <p>Pode demonstrar o uso correto de maiúsculas para nomes e alguma outra pontuação.</p> <p>Soleta corretamente as palavras mais comuns.</p>	<p>Identifica erros e soletra corretamente a maioria das palavras de uma ou duas sílabas com padrões de grafia comuns (<i>clear, mail, brick, won</i>).</p> <p>Reconhece a gramática e convenções de pontuação em frases curtas e fala, como o uso correto de grupos de adjetivos, pronomes referentes (<i>those</i>) e letras maiúsculas para nomes próprios.</p>
5	<p>Aplica conhecimento, faz inferências e processa informações para inferir a ideia principal em textos.</p> <p>Extraí conclusões sobre um personagem em textos narrativos.</p> <p>Conecta e sequênciia ideias em textos informativos e identifica opiniões em textos persuasivos.</p>	<p>Estrutura um texto com uma introdução, corpo e conclusão. Inclui detalhes de apoio suficientes para o texto ser facilmente compreendido pelo leitor, embora a conclusão ou resolução possa ser fraca ou simples.</p> <p>Estrutura corretamente as frases mais simples e compostas e algumas frases complexas.</p>	<p>Identifica erros e soletra corretamente palavras de uma ou duas sílabas com o comum padrões de grafia (<i>spill, locked, pleasing, benches</i>).</p> <p>Reconhece a gramática e convenções de pontuação, como o correto uso de adjetivos, verbos compostos (<i>could have</i>), letras maiúsculas para compostos nomes próprios e vírgulas em listas.</p>
6	<p>Faz inferências a partir de uma variedade de tipos de texto de dificuldade crescente e compreende diferentes estruturas de texto.</p> <p>Reconhece a finalidade do texto geral e de recursos como títulos e subtítulos.</p> <p>Faz inferências conectando ideias em diferentes partes dos textos.</p> <p>Tira conclusões sobre os sentimentos e motivações das personagens, sequências de eventos e informações.</p>	<p>Organiza um texto usando parágrafos com ideias relacionadas.</p> <p>Usa com alguma eficácia recursos e palavras precisas ou grupos de palavras ao desenvolver ideias.</p> <p>Pontua quase todas as frases corretamente com maiúsculas, pontos finais, exclamação e pontos de interrogação.</p> <p>Usa corretamente marcadores de pontuação mais complexos.</p>	<p>Identifica os erros e soletra corretamente a maioria das palavras com padrões de grafia comuns (<i>gloves, collect, hungry, comfortable</i>).</p> <p>Demonstra conhecimento de gramática e convenções de pontuação em frases mais longas e fala, como o correto uso de vírgulas para separar frases e apóstrofos para contrações (<i>we'll</i>).</p>

Fonte: Adaptado de ACARA (2019, p. 160-164).

Legenda: ● 1 - Abaixo do padrão mínimo nacional ● 2 - Padrão mínimo nacional ● 3 a 6 - Acima do padrão mínimo nacional

Quadro 5: Níveis e padrões de desempenho em Numeracia NAPLAN- 3º ano

NÍVEIS	NUMERACIA
1	Usa estratégias de contagem para resolver problemas e demonstra conhecimento de valor posicional de números de três dígitos. Identifica o próximo termo em um padrão simples. Interpreta marcas de contagem. Reconhece e compara comprimento e massa de objetos familiares. Nomeia formas 2D comuns e objetos 3D familiares e mostra alguma compreensão do posicionamento espacial.
2	Compara e ordena diferentes representações de números de três dígitos. Aplica adição e subtração de fatos até 20 para resolver problemas. Identifica grupos iguais das coleções numéricas. Usa a linguagem do tempo e do acaso em contextos familiares. Compara áreas e localiza informações em tabelas simples. Reconhece características comuns de posições em mapas e planos simples, seguindo as instruções.
3	Resolve problemas de etapa única envolvendo adição, subtração ou multiplicação simples. Reconhece representações de frações unitárias e completa frases numéricas. Compara comprimento e massa usando unidades de medida familiares. Descreve resultados de eventos casuais simples. Usa recursos comuns e propriedades para classificar famílias de formas e objetos, e reconhece simétricas referências de grade.
4	Resolve problemas envolvendo frações unitárias, combinações de adição e subtração de números de dois dígitos e fatos numéricos para 10×10 . Identifica partes de padrões. Interpreta horários e calendários e lê o tempo nos relógios até o quarto de hora. Localiza informações em tabelas e gráficos. Reconhece formas 2D familiares após uma transformação e identifica uma linha de simetria. Visualiza objetos 3D de diferentes pontos de vista.
5	Resolve problemas cotidianos usando variedade de estratégias. Demonstra conhecimento de frações simples e decimais. Reconhece padrões numéricos e espaciais. Usa medidas familiares para estimar, calcular e comparar área ou volume. Lê escalas graduadas. Compara a probabilidade de resultados em eventos fortuitos. Reconhece o efeito das transformações em formas 2D. Usa bússola e aponta e segue as instruções para localizar posições.
6	Aplica estratégias adequadas para resolver problemas de várias etapas, multiplicação simples e divisão e padronização. Realiza conversão de unidades de medida familiares. Calcula a duração dos eventos. Interpreta e usa dados de uma variedade de meios. Reconhece redes de objetos 3D familiares e simetria em formas irregulares. Usa legendas simples e sistemas de coordenadas para interpretar mapas e grades.

Fonte: Adaptado de [ACARA](#) (2020, p. 160).

Legenda: ● 1 - Abaixo do padrão mínimo nacional ● 2 - Padrão mínimo nacional ● 3 a 6 - Acima do padrão mínimo nacional

4. Devolutiva e uso dos resultados

O NAPLAN está em período de transição e 2021 foi o terceiro ano em que o sistema aplicou testes em papel e online a, aproximadamente, 300 mil alunos do 3º ano. O relatório resumido do NAPLAN 2021 apresenta os resultados combinados (online e em papel) para permitir comparações ano a ano. Os resultados são apresentados na mesma escala de avaliação NAPLAN, embora com ressalva acerca das limitações entre as comparações de testes online e em papel, segundo a ACARA¹².

São dois os materiais que veiculam as avaliações do NAPLAN em nível nacional: o Relatório Nacional¹³ e o Relatório Técnico. Os dados do NAPLAN dão às escolas a possibilidade de medir as realizações de seus alunos em relação aos padrões mínimos nacionais e em comparação a outros estados e territórios.

Outro meio de divulgação dos resultados do NAPLAN é a plataforma My School¹⁴, que tem como público-alvo os pais/responsáveis, docentes e gestores escolares, para os quais oferece um vasto leque de informações. Sobre as escolas, pode-se obter dados como localização, dependência administrativa, etapa, quantidade de matrículas, quantidade de profissionais da educação, dentre outras. Além disso, oferece os resultados obtidos nos testes e a distribuição dos estudantes por faixa de desempenho e em comparação com a média nacional.

Para as famílias, informa o resultado individual do estudante, que veicula informações sobre as habilidades aferidas (leitura, escrita, convenções da língua, numeracia), a descrição das faixas de proficiência, seguido do desempenho individual do estudante indicando em qual faixa ele(a) se encontra e a comparação com a média nacional. Também é disponibilizado um resumo com a descrição do que o estudante possivelmente é capaz de fazer na faixa em que se encontra.

Os resultados do NAPLAN permitem que pais, responsáveis e educadores vejam como os alunos estão progredindo em Literacia e Numeracia ao longo do tempo – individualmente, como parte de sua comunidade escolar e em relação aos padrões nacionais.

As escolas e os sistemas de educação são orientados para utilizar os resultados de suas respectivas esferas para rever e regular suas políticas, suas prioridades e orçamentos a fim de promover as necessárias melhorias apontadas pelos resultados dos testes.

As famílias, por sua vez, recebem orientação governamental para procurarem as respectivas escolas de seus filhos, a fim de obterem esclarecimentos sobre o progresso deles nos aspectos avaliados e, de comum acordo com a instituição, buscarem maneiras de melhorar os seus resultados.

¹² Para consultar os resultados resumidos do NAPLAN para 2021, clique [aqui](#).

¹³ Para saber mais, clique [aqui](#).

¹⁴ Para saber mais, clique [aqui](#).

Referências

ACARA . **NAP Sample Assessment Science Literacy 2018: Technical Report**. Austrália, 2019b. Disponível em: https://nap.edu.au/docs/default-source/resources/2018-nap-sl-technical-report.pdf?sfvrsn=25bf6d5e_4. Acesso em: 25 out. 2021.

ACARA . **National Assessment and Surveys Online Program - Tailored Test design Study 2013: Summary Research Report**. Sydney, 2014. Disponível em: https://nap.edu.au/docs/default-source/default-document-library/tailored_test_design_study_2013_summary_research_report.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

ACARA. **NAPLAN Accessibility**. (6m12s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jdZu6LGnFtM>. Acesso em: 25 out. 2021.

ACARA. **Understanding NAPLAN Online**. (2m11s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yIba0PCcSHY>. Acesso em: 25 out. 2021.

ACARA. **NAPLAN Persuasive Writing Marking Guide**. Sydney, 2013. Disponível em: https://www.nap.edu.au/_resources/Amended_2013_Persuasive_Writing_Marking_Guide_-With_cover.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

ACARA. **NAPLAN 2019 - Technical Report: June 2020**. Sydney, 2020. Disponível em: https://nap.edu.au/docs/default-source/resources/naplan-2019_technical-report_final.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

ACARA. **National assessment Program - Literacy and Numeracy: Achievement in Reading, Writing, Language, Conventions and Numeracy: National Report for 2019**. Austrália, 2019a. Disponível em: <https://nap.edu.au/docs/default-source/default-document-library/2019-naplan-national-report.pdf?Status=Temp&sfvrsn=2>. Acesso em: 25 out. 2021.

GABRIEL, R. **Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura**. *Revista Práxis*, [S. l.], v. 2, p. 76–88, 2017. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.1277. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1277>. <https://www.redalyc.org/journal/5255/525553743007/html/>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013.

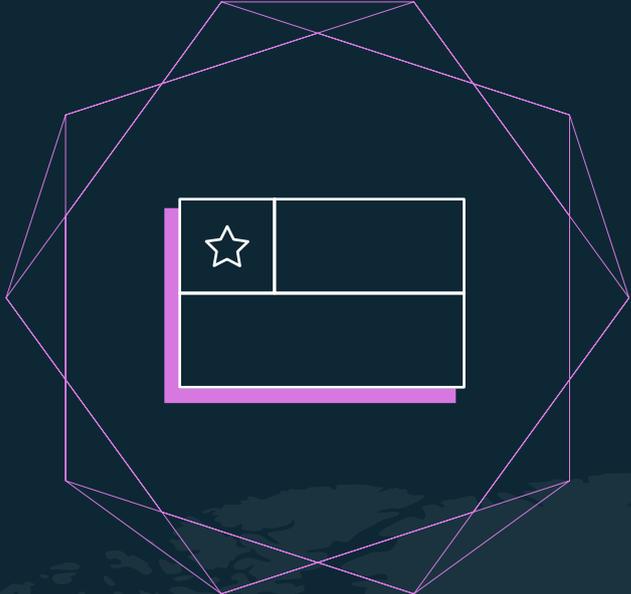
NAP – National Assessment Program. **ACARA– Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority**. **NAPLAN Online. Frequently Asked Questions**. [Austrália], 2016. Disponível em: <https://www.nap.edu.au/online-assessment/FAQs>. Acesso em: 25 out. 2021.

NAP: NAPLAN Online: [Austrália], 2016. Disponível em: <https://www.nap.edu.au/online-assessment>. Acesso em: 25 out. 2021.

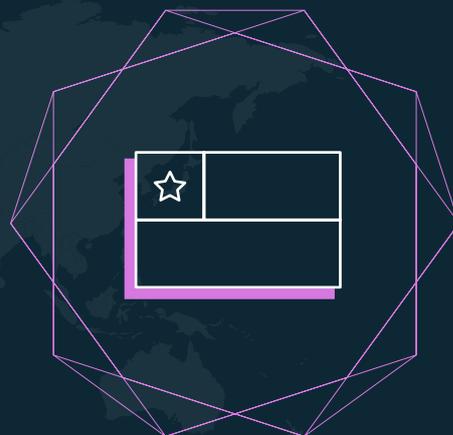
NAPLAN Online: **Tailored Test Development Studies**. [Australia], 2016. Disponível em: <https://www.nap.edu.au/online-assessment/research-and-development/tailored-test-development-studies>. Acesso em: 25 out. 2021.

NAPLAN Online: **Public Demonstration Site**. [Austrália], 2016. Disponível em: <https://www.nap.edu.au/online-assessment/public-demonstration-site>. Acesso em: 25 out. 2021.

Chile



Chile



1. Apresentação

No Chile, o *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (Simce, Sistema Nacional de Avaliação dos Resultados da Aprendizagem, em tradução difundida no Brasil), fundado em 1988, tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da educação, por meio de avaliações do desempenho dos alunos chilenos em diversas áreas do conhecimento do currículo nacional¹. Nesse sistema, sob a responsabilidade da *Agencia de Calidad de la Educación*² (Agência de Qualidade da Educação, em tradução livre), órgão ligado ao Ministério da Educação chileno, a avaliação do 2º ano da Educação Básica, etapa da alfabetização, foi implementada, inicialmente, no ano de 2012, de maneira censitária e obrigatória em todo o país.

Para discorrer sobre essa experiência, esta pesquisa se inicia com a caracterização do desenho avaliativo chileno em larga escala para alfabetização. Na sequência, discute-se a metodologia empregada, as matrizes de referência e os instrumentos de avaliação utilizados. O tópico final se dedica a apresentar a forma como o sistema realiza sua devolutiva.

Destaca-se, da experiência chilena, o atual momento do Simce, que passa por um processo de revisão. O *Nuevo Plan de Evaluaciones 2016 –2020* do Simce tem os objetivos de reduzir a quantidade de testes em larga escala aplicados aos alunos; garantir a entrega de informações objetivas e proveitosas às escolas e sociedade; e diversificar as formas de avaliar, com a inserção de indicadores de desenvolvimento pessoais e sociais: autoestima e motivação escolar, clima de convivência escolar, participação e formação cidadã e hábitos de vida saudável. A partir dessa revisão, o Simce passa a articular três perspectivas de avaliação: Avaliação Somativa, Avaliação Progressiva e Avaliação Formativa³.

¹ Para saber mais sobre o Simce, clique [aqui](#).

² Para saber mais sobre a *Agencia de Calidad de la Educación*, clique [aqui](#).

³ Para saber mais sobre a reforma do Simce, clique [aqui](#).

1.1 - Desenho avaliativo

O novo desenho avaliativo do Simce, instituído em 2016, apresenta os seguintes componentes (AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2018):

AVALIAÇÕES SOMATIVAS

De caráter externo, realizadas por meio de testes padronizados impressos, obrigatórios, aplicados ao fim das etapas de escolarização e nas áreas de conhecimento definidas pelo plano de avaliação nacional chileno. Se organizam em avaliações censitárias e estudos amostrais, realizados sob os pressupostos da Teoria da Resposta ao Item (TRI), o que possibilita rigor técnico-metodológico que permite a comparação ao longo do tempo.

AVALIAÇÕES PROGRESSIVAS

De caráter interno à escola, aplicadas pelos próprios professores de maneira voluntária, mediante adesão. O propósito é que os professores possam conhecer os pontos fortes e as dificuldades de seus alunos, além de receberem orientações de resposta às necessidades identificadas. Para tanto, são disponibilizados, em uma plataforma *online*, testes, relatórios de resultados e orientações pedagógicas. Essas avaliações são aplicadas em três momentos: no início do ano letivo, para diagnóstico das aprendizagens; no meio do ano, para monitoramento das aprendizagens desenvolvidas e ajuste das metas; ao final, para avaliar os ganhos e alcance das metas internas das escolas.

AVALIAÇÕES FORMATIVAS

Se refere a uma série de processos em que professores e alunos participam, e cujo objetivo principal é apoiar a aprendizagem de forma contínua. Compreende um conjunto de ferramentas e estratégias que são utilizadas pelos professores durante o processo de ensino para levantar informações sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem e as etapas necessárias para avançar. Estas três questões orientam o ciclo de Avaliação Formativa, que, por sua vez, pode ser dividido em vários processos, como estabelecer metas compartilhadas, interpretar evidências sobre o desempenho dos alunos e identificar dificuldades de aprendizagens.

Para a etapa de alfabetização, no 2º ano, os testes foram implementados, inicialmente em 2012⁴. Até 2015, essa avaliação foi realizada anualmente, com características de avaliação externa, em larga escala, obrigatória e censitária para a área de conhecimento de Linguagem e Comunicação, com foco em Leitura.

Segundo o Decreto N° 182 de 10 de setembro de 2016 do Ministério da Educação do Chile, esse modelo anterior de avaliação da alfabetização, censitário e anual, deverá ser substituído por um teste de estudo amostral, bianual, cujos resultados devem informar sobre o sistema como um todo e ter o propósito de servir ao planejamento interno das equipes pedagógicas das escolas (SANTIAGO, 2016).

No entanto, ainda que o Decreto mencionado tenha previsto avaliações amostrais para a etapa de alfabetização a serem realizadas em 2017 e 2019 (SANTIAGO, 2016, p. 15), nos canais oficiais do governo chileno constam informações apenas para a edição de 2015 da alfabetização. Nos próximos tópicos, portanto, essa pesquisa irá se referir a essa edição⁵.

2. Metodologia

Desde 1998 o Simce utiliza os modelos da Teoria da Resposta ao Item, especificamente o modelo de **três parâmetros** logísticos para os **itens de múltipla escolha**.

Para o 2º ano, as provas Simce da edição de 2015, última disponível, fazem correspondência aos conteúdos e competências do Currículo Nacional vigente, estabelecido pelo **Decreto Nº 439 de 28 de janeiro de 2012** . A Agência de Qualidade da Educação elaborou um documento de especificações, cuja meta principal foi orientar os elaboradores sobre os objetivos da avaliação aos quais devem se referir os itens do teste Simce. Para isso, foi realizada uma análise do currículo a partir dos aspectos passíveis de mensuração em teste de papel e lápis, para garantir o alinhamento dos testes Simce aos conteúdos curriculares (AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2015b).

2.1 - Matrizes de referência

As matrizes de referência para alfabetização, ou Quadros de Referência, como são denominados no Simce, ensejam os documentos que delimitam as habilidades a serem avaliadas na etapa de alfabetização (AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2015b).

A estrutura da matriz é bidimensional, organizada na relação entre as habilidades de compreensão de leitura, ou seja, processos cognitivos que o item exige do aluno, e a descrição do domínio curricular.

Quadro 1 - Eixo de Habilidades do teste de compreensão de leitura

Habilidades de compreensão de leitura	Descrição
Localizar	Agrupa as habilidades de compreensão de leitura que o aluno deve usar para trabalhar com os elementos explícitos do texto. Envolve a extração de informações visíveis e relevantes presentes no texto.
Relacionar e interpretar informação	Agrupa as habilidades de compreensão de leitura que o aluno deve utilizar para compreender os elementos implícitos no texto, os quais se podem acessar estabelecendo relações entre os elementos que se encontram explícitos. Entre outras habilidades, se incluem a realização de inferências simples ou não, dependendo do nível, da compreensão do sentido global do texto, da compreensão do significado de uma palavra a partir de chaves contextuais presentes no texto, entre outras.
Refletir	Agrupa as habilidades de compreensão de leitura que o estudante deve utilizar para confrontar aspectos distintos do texto, tanto de forma como conteúdo, com sua experiência pessoal, conhecimento de mundo, outras leituras conhecidas e outros similares. Entre essas habilidades se incluem a manifestação da opinião sobre algum aspecto da leitura ou da compreensão da informação que expressam elementos complementares ao texto em que estão inseridos.

Fonte: Adaptado de **Agencia de la Calidad de la Educación** (2015, p. 14).

2.2 - Organização dos testes e exemplos de itens

Os cadernos de teste do [Simce](#), da edição 2015 para a etapa de alfabetização, foram impressos e distribuídos às escolas pela Agência de Qualidade da Educação. Para essa etapa, conta-se com testes cujos itens atendem à seguinte distribuição: 35% mobilizam a habilidade de localizar; 45% mobilizam a habilidade de interpretar e relacionar informação; e 20% mobilizam a habilidade de refletir. Os testes são compostos por textos e itens associados a esse texto (AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2015a, p. 14).

Além dos testes de desempenho, o Simce 2015 também investigou fatores associados ao desempenho. Esses fatores, para os estudantes do 2º ano, são obtidos em um questionário contextual respondido pelos pais ou responsáveis pelo aluno (os estudantes não respondem questionários nessa etapa de escolaridade).

Os fatores associados são: antecedentes do responsável (gênero e idade); nível socioeconômico; composição familiar; relação com o estudante; pertencimento a povos indígenas; língua predominante em casa; antecedentes escolares do estudante; sentimento de pertencimento à escola; participação dos pais ou responsáveis; recursos educativos disponíveis em casa; satisfação com a escola (em relação a aspectos acadêmicos e formativos, sistema de avaliação e infraestrutura); práticas de eleição na escola; expectativa dos pais ou responsáveis sobre o nível de estudo alcançado pelo estudante; prática de leitura em casa; ordem e disciplina na escola; segurança; projeto educativo institucional.

Os questionários para pais e responsáveis são enviados antes da data de aplicação do Simce, e devem ser entregues aos estudantes para serem devolvidos no mesmo dia da aplicação dos testes.

A seguir, são apresentados alguns exemplos de textos e itens utilizados na avaliação do [2º ano da Educação Básica](#). Observa-se que, nos testes de alfabetização do Simce, os [itens de múltipla escolha](#) possuem três alternativas de resposta e os textos são lidos pelos aplicadores externos (AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2015a, p. 23).

Figura 1 - Exemplo de item de Leitura

Raboncito vai à escola

Raboncito era um coelho muito tímido. Diferente de seus irmãos, que tinham o rabinho rosado, ele nasceu com uma graciosa cauda preta que lhe causava vergonha.

Uma tarde, sua mãe Rosalinda lhe disse:

– Raboncito, amanhã começará a ir à escola. Será muito bom para você e terá muitos amigos.

– Mas não quero ir à escola! Todos vão rir da minha cauda! – soluçou Raboncito. A mamãe Rosalinda afirmou que isso não aconteceria, mas não conseguiu convencê-lo.

Na manhã seguinte, Raboncito saiu muito aflito e apenas ao ver a escola já começou a tremer como gelatina. Raboncito caminhou lentamente até a sala de aula enquanto seu coração batia forte e ficou próximo à porta, com a cauda preta escondida atrás da mochila.

Depois de um bom tempo, com as orelhas ainda tremendo, colocou a ponta do nariz com timidez pela porta entreaberta. E então, sabem o que Raboncito viu?

Diante de seus olhos assustados apareceram inúmeros coelhos alegres, muito diferentes do que ele havia imaginado: havia coelhos pretos, marrons, brancos e pintados; de olhas grandes e pelo curto; e outros com o pelo emaranhado e comprido. Todos brincavam e se divertiam tão contentes que Raboncito suspirou aliviado e seu coração angustiado se tranquilizou.

Eram todos diferentes entre si e isso não tinha importância!



Fuente: Espinosa, M. Raboncito va a la escuela.

Copyright © Soledad Espinosa, Autora.

Fonte: Tradução nossa a partir de Ministerio de Educación (2014, p. 23-25).

Figura 1 - Exemplo de item de Leitura

1. Como Raboncito se sentiu no final da história?

- A. Tímido
- B. Aliviado**
- C. Assustado

NÍVEL DE APRENDIZAGEM
ADEQUADO

▶ Os alunos que alcançam o Nível de Aprendizagem Adequado e que obtêm pontuações significativamente mais altas que o exigido para alcançar esse nível devem responder a essa pergunta, pois é complexa para alunos do 2º básico. Especificamente, a questão pede que o aluno infira um sentimento do personagem que é pouco familiar (alívio) e que concorre com outros sentimentos mencionados ao longo do texto.

2. De que cor era a cauda de Raboncito?

- A. Preta**
- B. Branca
- C. Rosada

NÍVEL DE APRENDIZAGEM
BÁSICO

▶ Os alunos que alcançam o Nível de Aprendizagem Básico devem responder a essa pergunta, pois ela exige que o aluno localize uma informação explícita que se visualiza facilmente, já que se encontra no início da leitura e é reiterada ao longo do texto.

3. Por que Raboncito não queria ir à escola?

- A. Porque não queria estudar.
- B. Porque não queria fazer amigos.
- C. Porque não queria que rissem de sua cauda.**

NÍVEL DE APRENDIZAGEM
BÁSICO

▶ Os alunos que alcançam o Nível de Aprendizagem Básico devem responder a essa pergunta, pois ela exige que o aluno realize uma inferência sobre uma situação que é familiar aos alunos a partir de pistas evidentes apresentadas no texto. Neste caso, fica evidente pela proximidade das frases “Mas não quero ir à escola!” e “Todos vão rir de mim!”, o que facilita associar as informações. Além disso, a informação se encontra na primeira parte do texto.

Fonte: Tradução nossa a partir de Ministerio de Educación (2014, p. 23-25).

Figura 2 - Exemplo de item de Leitura

Um peixe muito perigoso

Nas profundezas do mar do Japão vive um pequeno peixe que é muito perigoso, pois sua pele é coberta de espinhos e possui um veneno mortal. Qualquer animal que o comesse, morreria rapidamente.

Além disso, quando esse peixe sente que outro animal vai atacá-lo, ele absorve uma grande quantidade de água e se infla como um globo para evitar que seus inimigos o comam.

1. De acordo com o texto o que o peixe faz quando sente que outro animal vai atacá-lo?

- A. Lança um veneno mortal.
- B. Infla-se como um globo.**
- C. Absorve o inimigo.

NÍVEL DE APRENDIZAGEM BÁSICO

- ▶ Os alunos que alcançam o Nível de Aprendizagem Básico devem responder a essa pergunta, pois ela exige que o aluno localize uma informação em um texto curto. Especificamente, é preciso localizar no texto “que outro animal vai atacá-lo” e relacionar esse trecho com o que aparece posteriormente: “se infla como um globo”.

Fonte: Tradução nossa a partir de Ministerio de Educación (2014, p. 31).

Figura 3 - Exemplo de item de Leitura



A abelha preguiçosa

Havia um belo lugar onde vivia uma família de abelhas. Uma abelha dessa família não queria trabalhar. Ela acordava tarde e, em vez de produzir mel, bebia todo o néctar das flores. Era, então, uma abelha preguiçosa.

Todas as manhãs, ficava brincando e saltando de flor em flor, enquanto suas companheiras trabalhavam guardando o néctar de que iam precisar no inverno.

Um dia, a abelha preguiçosa voltou à casa depois de um passeio, e os guardas que vigiavam a porta não a deixaram entrar, pois queriam lhe dar uma lição. Ela implorou e implorou, mas não convenceu os guardas e não conseguiu entrar novamente em casa.

Quando chegou o inverno, a pobre abelha tremia de frio e passava fome. As outras abelhas ficaram com pena dela e lhe deram outra oportunidade.

Ao chegar outra vez o verão, a abelha trabalhou para o inverno seguinte com o mesmo entusiasmo que o restante da família.



Fuente: Quiroga, H. (1918). *La abeja haragana*. Cuentos de la selva. (Adaptación).

1. O que faziam as companheiras da abelha preguiçosa enquanto ela ficava brincando?

- A. Vigiam a porta.
- B.** Guardavam o néctar.
- C. Saltavam de flor em flor.

NÍVEL DE APRENDIZAGEM
ADEQUADO

- ▶ Os alunos que alcançam o Nível de Aprendizagem Adequado devem responder a essa pergunta, pois ela exige que o aluno localize uma informação explícita que se encontra em qualquer parte do texto, neste caso, no segundo parágrafo.

Fonte: Tradução nossa a partir de Ministerio de Educación (2014, p. 32-33).

2.3 - Aplicação dos testes e análise dos resultados

A aplicação dos testes e questionários Simce seguem instruções, manuais e protocolos com o propósito de esclarecer as condições de realização, de maneira a garantir iguais condições a todos os alunos no momento da aplicação, confidencialidade da informação e proteção dos materiais aplicados. Esses manuais contêm as características da aplicação, de acordo com o teste a ser empregado; as responsabilidades e funções do examinador; procedimentos a serem seguidos antes, durante e após a aplicação; e as considerações especiais exigidas em alguns dos testes (AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2015a, p. 40).

A avaliação é conduzida por profissionais externos, selecionados mediante edital e participação em concurso. Depois de selecionados, os aplicadores são capacitados com o objetivo de garantir iguais condições na aplicação dos testes em todo o país. As escolas também recebem uma visita prévia das equipes de aplicadores. Nessa ocasião, os preparativos finais para a avaliação são realizados e os dados dos alunos são verificados e validados. Para o 2º ano, há um tempo mínimo de 30 minutos e nenhum tempo máximo é definido para finalização do teste.

Depois da aplicação, os testes são encaminhados para processamento junto à Agência de Qualidade da Educação. Em 2015, este processo foi executado no prazo estabelecido de 15 dias úteis, contados a partir da data final da aplicação. Para garantir a segurança e recepção correta de todos os testes, foram definidas cotas diárias de entrega do material aplicado (AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2015a, p. 41).

A avaliação de dados, por sua vez, envolveu tanto a análise psicométrica dos testes, com base na Teoria da Resposta ao Item, quanto as análises agregadas, como nacional, regional, médias de gênero, entre outras (AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2015a, p. 47).

3. Escalas e padrões de desempenho para alfabetização

A referência da escala de Leitura do 2º ano foi elaborada em 2012, quando foi estabelecida a média de 250 e o desvio padrão de 50 pontos. Os [Padrões de Aprendizagem para alfabetização](#) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2014) são:

ADEQUADO: ≥ 265 PONTOS OU MAIS

Os estudantes localizados neste nível demonstram ter adquirido os conhecimentos e habilidades básicas de compreensão leitora estipulada. Os estudantes mostram evidência de, ao lerem diversos tipos de textos apropriados para o 2º ano, serem capazes de estabelecer do que se trata um texto literário ou não literário de tema familiar, sequenciar cronologicamente os eventos expostos, realizar inferências sobre situações pouco familiares a partir de pistas evidentes empregadas no texto, localizar informação explícita e refletir sobre a leitura de forma a emitir opiniões ou sugerir uma solução para um problema relativo a aspectos relevantes do texto.

ELEMENTAR: ≥ 215 E < 265 PONTOS

Os estudantes localizados neste nível demonstram ter adquirido de forma parcial os conhecimentos e habilidades básicos estipulados no currículo, caracterizados por habilidades mais elementares de compreensão. No teste Simce, estes estudantes mostram evidências de que, ao lerem diversos tipos de textos apropriados para o 2º ano, são capazes de estabelecer, quando é evidente, do que se trata um texto literário ou não literário de tema familiar, sequenciar cronologicamente os principais eventos expostos, realizar inferências sobre situações familiares a partir de pistas evidentes empregadas no texto, localizar informação explícita que aparece no corpo de um texto curto ou que se visualiza facilmente, e refletir sobre a leitura para emitir opiniões relacionadas a detalhes que não têm maior relevância no texto.

INSUFICIENTE: < 215 PONTOS

Os estudantes localizados neste nível não demonstram ter adquirido as habilidades mais elementares estipuladas no currículo. Esses estudantes demonstram uma escassa evidência de que compreendem textos apropriados para o 2º ano.

Para alcançar o nível de aprendizagem adequado, os estudantes devem demonstrar evidência consistente de que, em uma variedade de textos de sintaxe simples⁶ e vocabulário de uso frequente adequado para o período avaliado, eles podem, pelo menos:

- Estabelecer do que trata um texto de tema familiar. Entendendo, por tema familiar: i) aquele cujo conteúdo é próximo à experiência de mundo do estudante; ii) aquele cujo conteúdo é conhecido pelos estudantes devido às suas experiências prévias de leitura; e iii) aquele cuja estrutura e conteúdo são conhecidos pelo estudante devido às suas experiências prévias de leitura.
- Sequenciar ações ou passos principais e intermediários, expressos e dispostos de maneira cronológica, em instruções ou uma narração.
- Realizar inferências sobre aspectos ou situações pouco familiares para os estudantes, a partir de pistas evidentes empregadas no texto.
- Inferir a causa ou a consequência direta de um fato sugerido em um texto.
- Inferir características e sentimentos relacionados aos personagens (alegria, tristeza, raiva, medo, entre outros), quando esses se encontram em situações familiares para os estudantes.
- Inferir o significado de ilustrações e ícones familiares.
- Localizar informações explícitas que se encontram em qualquer parte de um texto.
- Expressar uma opinião ou propor uma solução a um problema aludido a aspectos relevantes do texto.

⁶ Sintaxe simples: texto contínuo formado por orações simples, ou com poucas cláusulas subordinadas ou ramificadas (subordinadas dentro de outras subordinadas).

Para atingir o nível de aprendizagem elementar, os alunos devem apresentar evidências consistente que, em uma variedade de textos de sintaxe simples e vocabulário frequentemente usado para o período avaliado, eles podem, pelo menos:

- Reconhecer o que é um texto com um tema familiar, quando ele contém chaves ou pistas que ajudam a determiná-lo (por exemplo: ilustrações, título e ideias reiteradas).
- Sequenciar ações ou passos principais expressas explicitamente e organizadas cronologicamente, em instruções ou em uma narrativa.
- Realizar inferências sobre aspectos ou situações familiares aos alunos, com base em pistas óbvias fornecidas no texto.
- Reconhecer a causa ou consequência direta de um evento quando explicitamente mencionado no texto.
- Identificar características e sentimentos dos personagens, quando mencionadas explicitamente no texto.
- Inferir a relação entre uma ilustração e alguma parte do texto, quando é evidente.
- Localizar informações explícitas que são facilmente exibidas por ser destacado graficamente, encontrado no início da leitura, por aparecer repetidamente ou estar em um texto muito curto.
- Expressar uma opinião referindo-se a pequenos aspectos significativos do texto.

4. Devolutiva e uso dos resultados⁷

Até o ano de 2015, edição priorizada nesta pesquisa, o Simce se caracterizou por realizar avaliações somativas com responsabilização sobre as escolas, tais como fechamento das escolas ou bonificação para professores. O sistema tem passado por revisões, e modificações na devolutiva e uso dos resultados.

A Agência de Qualidade da Educação é responsável pelos relatórios de informações com o objetivo de fornecer *feedback* para a tomada de decisões no sistema escolar em seus diferentes níveis. Para o desenvolvimento desta função, a Agência elaborou um Plano de Comunicação e Divulgação que tem os seguintes objetivos:

- Responder aos propósitos do sistema nacional de avaliação da aprendizagem.
- Orientar os atores educacionais e estabelecimentos de ensino na utilização adequada dos resultados para a tomada de decisão gerencial.

⁷ Para saber mais, clique [aqui](#).

Em relação ao primeiro objetivo, os resultados são disponibilizados aos estabelecimentos e atores educacionais ao nível da série, curso e escola com o seguinte detalhamento:

- I. Pontuação média das áreas do conhecimento avaliadas, variações e diferenças com a avaliação anterior.
- II. Tendências nas pontuações nas últimas três medições (se houver).
- III. Distribuição dos alunos de acordo com os Padrões de Aprendizagem, variações e diferenças em relação à medição anterior.
- IV. Comparação dos resultados de acordo com nível socioeconômico.
- V. Resultados, ao nível da escola, dos indicadores de desenvolvimento pessoal e social.

Os pais ou responsáveis recebem um relatório dos resultados da escola frequentada por seus filhos, que mostra graficamente a distribuição dos alunos nos níveis dos Padrões de Aprendizagem, a pontuação média obtida, e se ela é semelhante, inferior ou superior à de escolas com características semelhantes, além de orientações para o seu engajamento no processo de aprendizagem. Esses relatórios contêm os resultados das escolas no Simce segundo os indicadores de desenvolvimento pessoal e social, de acordo com a série e área avaliada. Essas informações são apresentadas em formato e linguagem simples para facilitar seu entendimento e uso.

Os documentos também incluem orientações para pais e responsáveis acompanharem ativamente o processo de aprendizagem de seus filhos. Estes relatórios são inicialmente distribuídos em formato digital no site da Agência (acessível ao público) e, posteriormente, enviados, em formato físico, para os diretores de cada escola, para serem distribuídos aos pais e responsáveis de cada série avaliada e às séries superiores ao avaliado, para que tenham uma visão geral do nível alcançado. Por fim, junto a esses materiais é anexada uma carta que especifica seu conteúdo e a necessidade de entrega dos relatórios aos destinatários.

No caso específico do 2º ano do Ensino Básico, a avaliação se caracteriza como uma análise externa para uso interno. Essa mudança se sustentou nos seguintes argumentos:

- I. A necessidade de se alcançar um melhor equilíbrio entre a pressão associada às medições externas e às estratégias para o desenvolvimento de capacidades de avaliação dos atores educativos, especialmente os professores. Para isso, se reduziu a frequência e número de provas externas, começando precisamente com o 2º ano, em atenção à observação de que esse foi o nível de escolaridade em que a Equipe de Tarefa⁸ constatou a maior ambivalência e reparos, por tratar-se de estudantes muito jovens que participam de um procedimento de aplicação que inclui examinadores externos às escolas, desconhecidos para as crianças.
- II. A importância de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa no interior das escolas. Essa substituição permite ao corpo docente ser responsável de aplicar essa avaliação, definindo autonomamente os períodos mais oportunos para administrá-la; interpretar, discutir e analisar seus resultados; compartilhar com seus colegas os critérios de avaliação para o caso dos itens abertos; formular hipóteses sobre as estratégias pedagógicas mais e menos efetivas; definir ações cujos resultados poderão ser monitorados com novas aplicações dos instrumentos existentes, ou até mesmo a criação de novos instrumentos.

⁸ Em 15 de Julho de 2014, a subsecretária de educação Valentina Quiroga convocou uma “Equipe de Tarefa” composta por pesquisadores, acadêmicos, especialistas em educação e representantes do mundo escolar para realizar um diagnóstico e recomendações sobre o Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens.

Referências

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Informe Resultados Educativos Docentes y Directivos 2015**. Santiago, 2016. Disponível em: http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2015/basica/Docentes_y_Directivos/IRE_BASICA_2015_RBD-1549.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Informe Técnico Simce 2012**. Santiago, [2015a]. Disponível em: https://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_Tecnico_Simce_2012.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Informe Técnico Simce 2014**. Santiago, 2016. Disponível em: http://archivos.agenciaeducacion.cl/InformeTecnicoSimce_2014.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Informe Técnico Simce 2015**. Santiago, [2015b]. Disponível em: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Tecnico_SIMCE_2015_Final.pdf. Acesso em 3 out. 2021.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes: La evaluación al servicio de los aprendizajes**. Santiago, 2018. Disponível em: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf. Acesso em: 2 out. 2021

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Propuesta Plan de Evaluaciones 2021-2025**. Santiago, 2020. Disponível em: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Propuesta_de_Plan_de_Evaluaciones_del_Consejo_ACE_FINANCIAL.pdf. Acesso em: 7 out. 2021.

AYUDA MINEDUC. **Simce**. Disponível em: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/simce>. Chile. Acesso em: 30 set. 2021.

CAMPOS-MARTINEZ, Javier e MORALES, Patricia Guerrero. **Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile**. Cad. CEDES, Campinas, v. 36, n. 100, p. 355-374, set.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/GVPDJVMdWhkC7Csfr77644L/?lang=es>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **Plan de Evaluaciones**. Santiago, [2021]. Disponível em: <https://www.cned.cl/plan-de-evaluaciones>. Acesso em: 7 out. 2021.

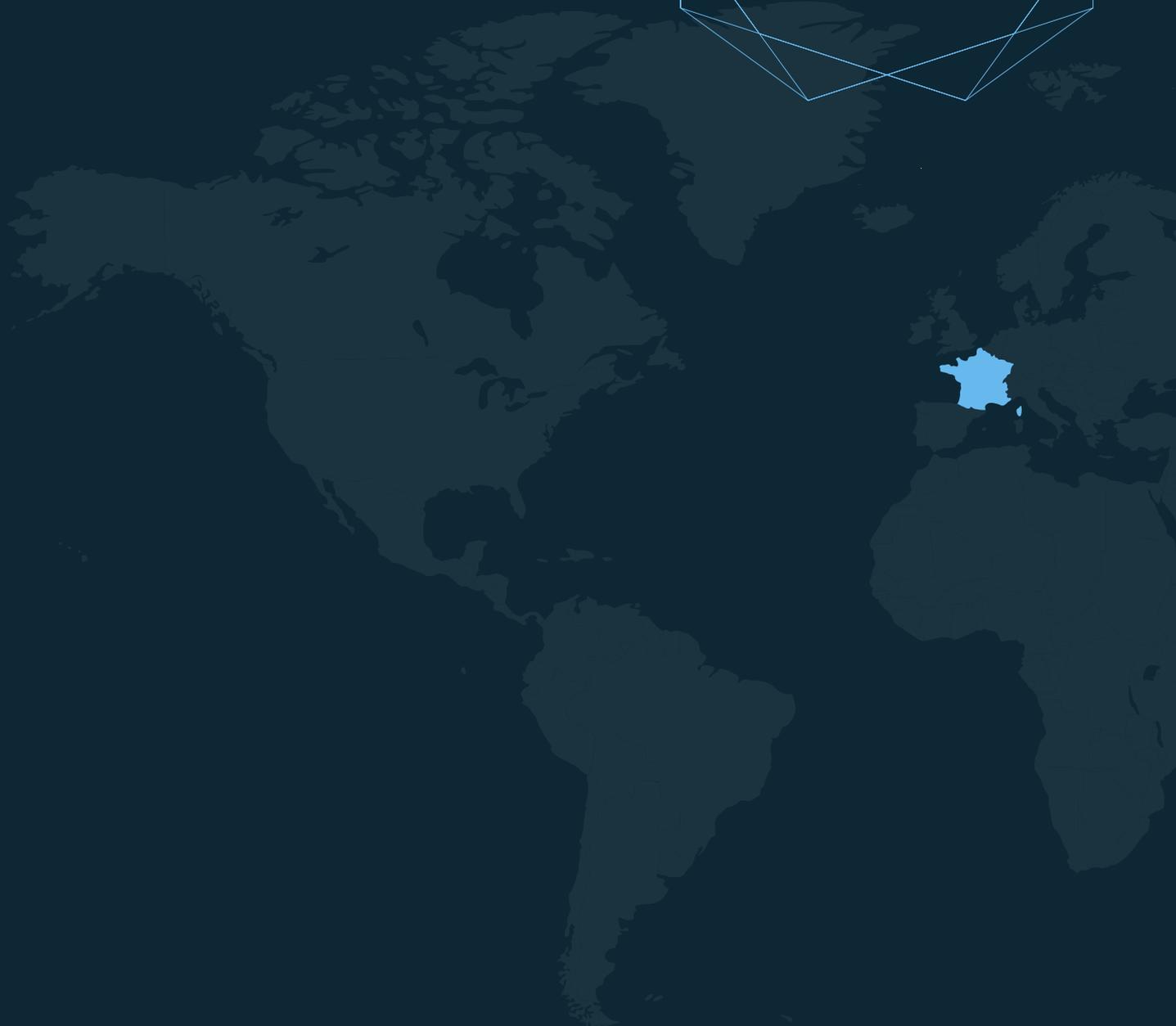
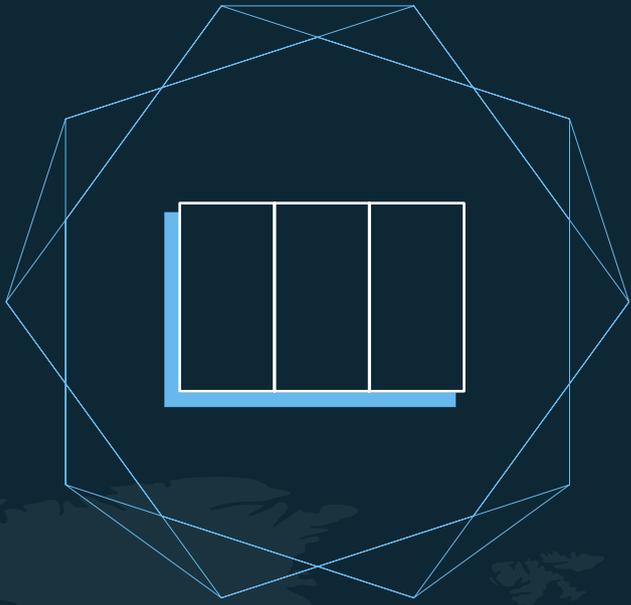
LIMA, Beatriz Campina et al. **Estudo comparativo dos programas de avaliação da américa latina: o SAEB, realizado no Brasil e o SIMCE, realizado pelo Chile**. In: IV Congresso Nacional de Educação. Anais eletrônicos [...]. Ceará: Conedu, 2019. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID4023_14082019213551.pdf. Acesso em: 14 out. 2021

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Estándares de Aprendizaje**. Santiago, 2014. Disponível em: <https://www.cned.cl/estandares-de-aprendizaje>. Acesso em: 7 out. 2021.

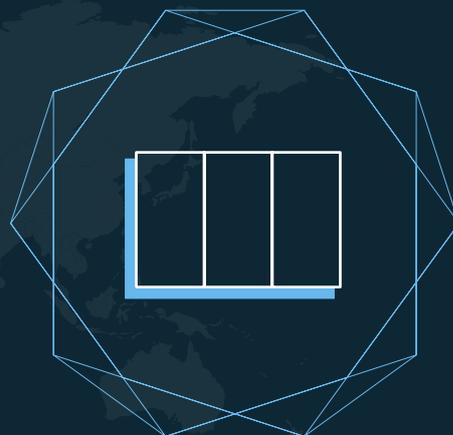
SANTIAGO. Decreto nº 182, de 10 de setembro de 2016. **Estabelece plano nacional de avaliações nacionais e internacionais para o período 2016 – 2020**. Lex: Biblioteca do Congresso Nacional do Chile, ID 1094644, 2016. Disponível em: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Plan_nacional_evaluaciones.pdf. Acesso em : 2 out. 2021.

UCE. **Estándares de Aprendizaje: Lectura 2º básico**. [Chile], [2021]. Disponível em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70798_estandar.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

França



França



1. Apresentação

A avaliação em larga escala da alfabetização, na França, compõe o conjunto de práticas realizadas pelo governo do país, sob a responsabilidade do *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (DEPP, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Desempenho, tradução nossa), órgão ligado ao Ministério da Educação Nacional, Juventude e Esportes (MENJS, sigla em francês). Não há, na França, um sistema único de avaliação, mas vários que coexistem e examinam diferentes perspectivas do contexto pedagógico, em momentos-chave do percurso educacional dos estudantes.

Para a etapa de alfabetização, a França realiza, desde 2018, a avaliação em larga escala, censitária, anual e obrigatória denominada *Repères CP, CE1* (ANDREU, 2021b), que acontece para as crianças de seis anos da classe de alfabetização, a *cours préparatoire (CP)*, e para as de sete anos da classe *cours élémentaire 1re année (CE1)*¹, tendo por base os programas curriculares do *Conseil scientifique de l'éducation nationale* (CSEN, Conselho Científico de Educação Nacional, tradução nossa).

Sobre a experiência francesa, essa pesquisa se inicia com a caracterização do desenho adotado para a avaliação em larga escala da alfabetização. Na sequência, discute-se a metodologia, as matrizes de referência e os instrumentos de avaliação utilizados. O tópico final se dedica a apresentar a forma como os resultados são divulgados e utilizados.

Do modelo francês destacam-se a perspectiva **longitudinal** de testagem com três edições, sendo duas no 1º ano e uma ao fim do 2º ano. São disponibilizados perfis diagnósticos do aluno, para intervenção em sala de aula, e um sistema que analisa os resultados e informa padrões de desempenho e dificuldades de aprendizagem individuais, sem a necessidade de correção prévia dos testes pelos professores, bastando inserir as respostas para os itens.

¹ N. do A.: As crianças do CP iniciam os estudos no mês de setembro do ano em que comemoram seu sexto aniversário, ou seja, a idade no início desta classe deve estar entre cinco anos e meio e seis anos e meio. Essa classe é seguida pelo CE1, com alunos entre seis e sete anos e meio.

1.1 - Desenho avaliativo

As avaliações *Repères* são censitárias, anuais e obrigatórias, para escolas públicas e privadas, aplicadas em papel, e destinadas aos estudantes da classe de alfabetização do CP (crianças com seis anos) e da próxima classe, do CE1 (crianças de sete anos), nas áreas do conhecimento de Língua Francesa e Matemática. Os testes são desenvolvidos pelo DEPP, com base em diretrizes definidas pelo CSEN, e pela *Direction Générale de l'Enseignement Scolaire* (DGESCO, Direção Geral de Educação Escolar do Ministério da Educação Nacional, em tradução nossa).

Para o CP, os alunos são submetidos à testagem em dois momentos: o primeiro no início do ano letivo, no mês de setembro, e outro na metade do mesmo ano letivo, em janeiro. Os resultados dessa avaliação fornecem uma visão geral de algumas das competências² cujo desenvolvimento foi iniciado no jardim de infância³. Em Língua Francesa, avalia-se a compreensão de textos orais; manipulação de sílabas; discriminação de sons; e reconhecimento das letras do alfabeto e das correspondências entre as formas de escrevê-las. O teste de Matemática é focado na competência de utilizar os números (avaliar e comparar, realizar uma coleta, usar o número para expressar a posição de um objeto, usar símbolos analógicos etc.) e estudar os números, ou seja, ler, escrever em figuras, quantificar coleções, compor e decompor, e dizer quanto remover ou adicionar para obter quantidades (ANDREU, 2021b).

Para o CE1, as avaliações acontecem unicamente no início do ano letivo. Para Língua Francesa, examina-se as competências de identificar palavras rapidamente; decodificar palavras irregulares ou desconhecidas; reconhecer palavras frequentes e palavras irregulares memorizadas; ler e compreender textos adaptados à maturidade e à cultura escolar dos alunos; e ler em voz alta fluentemente. A grafia das palavras mais frequentes também é analisada na testagem. Em Matemática, além das competências de utilizar e estudar os números, o domínio do espaço e da geometria também é objeto da avaliação (ANDREU, 2021). Os resultados são divulgados por turma e aluno, quando os estudantes ainda estão em atividade no ano letivo em questão.

Esse desenho possibilita aos professores a identificação de demandas individuais e permite ajustes das práticas pedagógicas em tempo hábil, a partir das necessidades apresentadas pelos estudantes. Dessa forma, as avaliações assumem relevante caráter diagnóstico, subsidiando práticas pedagógicas e de gestão escolar focadas nas competências com maior defasagem de cada aluno.

² N. do A.: No original o termo aparece como *compétences*, é traduzido como “habilidades” em alguns trabalhos sobre o tema. Nessa pesquisa optou-se pela tradução literal “competências”.

³ Imediatamente anterior à classe de alfabetização (CP), o jardim de infância, denominado *L'école maternelle*, atende crianças dos três aos cinco anos de idade e, a partir de 2019, passou a fazer parte do ensino obrigatório. No jardim de infância tem-se como um dos focos o desenvolvimento da consciência fonológica e da linguagem oral, de acordo com o Programa de ensino de jardim de infância publicado no Boletim Oficial da Educação Nacional (BOEN) nº 2 de 26 de março de 2015.

2. Metodologia

A metodologia da avaliação *Repères CP, CE1* se estrutura a partir da elaboração e divulgação de matrizes nacionais de referência; aplicação e correção dos testes pelos docentes a partir *benchmarks*, que lhes permitam organizar a sua ação educativa focada nas competências diagnosticadas como deficitárias no processo de aquisição da leitura e de competências básicas de matemática; elaboração de escalas de desempenho, com base na Teoria Clássica dos Testes; e apropriação dos resultados para planejamento e intervenção pedagógica. Esses aspectos são detalhados a seguir.

2.1 - Matrizes de referência

Os testes do CP e do CE1 avaliam os componentes curriculares de Francês e Matemática. Para cada um deles são elencados domínios/campos a serem contempladas(os) na avaliação, as competências associadas a esses campos e a etapa em que a competência é avaliada. Os quadros a seguir trazem os domínios avaliados na entrada e na metade da classe de alfabetização, CP, e na entrada da CE1, para Francês e Matemática, na última edição do *Repères*.

Quadro 1: Domínios avaliados em 2020 em Língua Francesa

LÍNGUA FRANCESA				
DOMÍNIO/CAMPO	COMPETÊNCIA ASSOCIADA	INÍCIO CP	METADE CP	INÍCIO CE1
ESTUDO DA LÍNGUA DA ORAL À ESCRITA	Estabelecer correspondências grafo-fonêmicas: escrever sílabas simples e complexas. (Conhecer as correspondências grafo-fonêmicas*) <i>Escrever sílabas ditadas.</i>			
	Estabelecer correspondências grafo-fonêmicas: escrever sílabas simples e complexas. (Conhecer as correspondências grafo-fonêmicas*) <i>Escrever palavras ditadas.</i>			
LEITURA E COMPREENSÃO DA ESCRITA <i>Identificar palavras cada vez mais facilmente</i> Reconhecer letras	Reconhecer letras. (Saber discriminar visualmente e saber os nomes das letras.) <i>Comparar séries de letras.</i>			
	Reconhecer letras. (Saber discriminar visualmente e saber os nomes das letras.) <i>Reconhecer diferentes formas de se escrever uma letra.</i>			
	Discriminar sons. (Saber discriminar de maneira visual e conhecer o nome das letras bem como o som que elas produzem.) <i>Conhecer o nome das letras e o som que elas produzem.</i>			

LÍNGUA FRANCESA				
DOMÍNIO/CAMPO	COMPETÊNCIA ASSOCIADA	INÍCIO CP	METADE CP	INÍCIO CE1
LEITURA E COMPREENSÃO DA ESCRITA <i>Identificar palavras cada vez mais facilmente</i> Fonologia	Discriminar sons. (Saber discriminar auditivamente e saber analisar os constituintes das palavras - consciência fonológica.) <i>Manipulação de fonemas.</i>			
	Discriminar sons. (Saber discriminar auditivamente e saber analisar os constituintes das palavras - consciência fonológica.) <i>Manipulação de sílabas.</i>			
LINGUAGEM ORAL <i>Escutar para compreender mensagens orais</i> Compreensão oral	Compreender as palavras lidas pelo professor. (Memorizar vocabulário ouvido nos textos) <i>Compreender as palavras lidas.</i>			
	Compreender as frases lidas pelo professor. (Memorizar vocabulário ouvido nos textos) <i>Compreender frases lidas.</i>			
	Compreender um texto lido pelo professor. (Identificar e memorizar informações importantes, conectando-as para dar significado) <i>Compreender os textos lidos.</i>			
LEITURA E COMPREENSÃO DA ESCRITA <i>Ler em voz alta</i>	Ler palavras em voz alta. (Saber decodificar e compreender um texto*) <i>Ler as palavras em voz alta.</i>			
	Ler palavras em voz alta. (Saber decodificar e compreender um texto*) <i>Ler um texto em voz alta.</i>			
LEITURA E COMPREENSÃO DA ESCRITA <i>Compreender um texto e controlar sua compreensão</i>	Compreender frases lidas sozinho. (Saber mobilizar competência de decodificação*) <i>Compreender frases lidas.</i>			
	Compreender um texto lido sozinho. (Saber mobilizar competência de decodificação*) <i>Responder a questões lidas pelo professor.</i>			
	Compreender um texto lido sozinho. (Saber mobilizar competência de decodificação*) <i>Responder a questões lidas pelo próprio professor.</i>			

Fonte: ANDREU (2020, p. 7-8, tradução nossa).

Na coluna "competência associada", a grafia utilizando os recursos de parênteses e itálico foram mantidas como no original.

* FRANÇA. MENJS. [Educação primária e secundária. BOEN](#), n° 30, de 26 de julho de 2018.

Quadro 2: Dimensões avaliadas em 2020 e 2021 em Matemática

		LÍNGUA FRANCESA		
DOMÍNIO/CAMPO	COMPETÊNCIA ASSOCIADA	ENTRADA CP	ENTRADA CP	ENTRADA CE1
NÚMEROS E OPERAÇÕES <i>Nomear, ler, escrever e representar números inteiros*</i>	Ler números inteiros. (Utilizar diversas representações dos números*) <i>Reconhecer números ditados.</i>			
	Escrever números inteiros. (Utilizar diversas representações dos números*) <i>Escrever números a partir de um ditado.</i>			
	Representar números inteiros. (Utilizar diversas representações dos números*) <i>Representar números inteiros.</i>			
	Associar um número inteiro a uma posição. (Associar um número inteiro a uma posição [...] bem como a distância desse ponto de origem.) <i>Posicionar um número na reta numérica.</i>			
NÚMEROS E OPERAÇÕES <i>Resolver problemas utilizando números inteiros e operações</i>	Resolver problemas envolvendo estruturas aditivas (adição/subtração). (Resolver problemas [...] que levam ao uso das quatro operações*) <i>Resolver problemas.</i>			
	Resolver problemas envolvendo estruturas aditivas e multiplicativas. (Resolver problemas [...] que levam ao uso das quatro operações*) <i>Resolver problemas.</i>			
NÚMEROS E OPERAÇÕES <i>Fazer cálculos com números inteiros</i>	Fazer cálculo mental com números inteiros. (Processar oralmente e por escrito os cálculos relativos às quatro operações*) <i>Fazer cálculo mental.</i>			
	Fazer cálculo em linha ⁴ de números inteiros (adição e subtração). (Processar oralmente e por escrito os cálculos relativos às quatro operações*) <i>Calcular em linha: adicionar.</i>			
	Fazer cálculo em linha de números inteiros (adição e subtração). (Processar oralmente e por escrito os cálculos relativos às quatro operações*) <i>Calcular em linha: subtrair.</i>			
NÚMEROS E OPERAÇÕES <i>Compreender e usar números inteiros para contar, ordenar, localizar, comparar</i>	Quantificar as coleções ⁵ em pelo menos 10. (Enumerar, constituir e comparar coleções organizando-as [...]*) <i>Enumerar uma coleção e associá-la à sua escrita cifrada.</i>			
	Comparar os números. (Enumerar, constituir e comparar coleções, organizando-as [...]*)			
ESPAÇO E GEOMETRIA <i>Reconhecer, nomear, descrever, reproduzir, construir algumas figuras geométricas</i>	Reproduzir uma montagem. (Reproduzir [...] montagens de figuras planas*) <i>Identificar uma forma a partir de uma montagem.</i>			

Fonte: ANDREU, Sandra (2021a, p. 9-10, tradução nossa).

Na coluna "competências associada" a grafia utilizando os recursos de parênteses e itálico foram mantidas como no original.

* FRANÇA. MENJS. *Educação primária e secundária. BOEN*, n° 30, de 26 de julho de 2018.

⁴ O cálculo em linha é baseado na compreensão da noção de número, do princípio da numeração posicional decimal e das propriedades de operações (MENJS. *Mathématiques: Nombres et Calculs*. França, 2016).

⁵ N. do A.: Coleções refere-se a agrupamento de objetos, termo também utilizado na BNCC (ex.: EF02MA02). Consiste em fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos, até 1 000 unidades.

2.2 - Organização dos testes e exemplos de itens

Os testes, nas duas etapas de escolarização CP e CE1, são apresentados em versão impressa e distribuídos às escolas pelo governo francês. A aplicação é de responsabilidade do próprio professor da turma, segundo orientações disponibilizadas pelo Ministério da Educação⁶. Há [itens de múltipla escolha](#) e [itens de resposta construída](#).

Segundo o [MENJS \(ANDREU, 2021a\)](#) , os itens que compõem os testes da avaliação *Repères* são resultado de um trabalho coletivo que envolve equipes compostas pelos seguintes atores: *Inspecteur de l'Éducation nationale* (IEN, Inspetor da Educação Nacional⁷, em tradução nossa), conselheiros educacionais (distritais ou departamentais), professores de escolas de formação de professores, professores da rede e diretores de escolas. Essas equipes são coordenadas pelo DEPP, com o respaldo e orientação do CSEN.

Nos testes para o [CP](#) , do início do ano letivo, os estudantes respondem, de maneira coletiva, a três sequências de itens, um com duração de 8 a 12 minutos, em Língua Francesa, e duas sequências com duração de 10 a 12 minutos, em Matemática. A leitura é realizada pelo professor, de maneira que a resolução de cada item é iniciada e terminada por toda a turma, no tempo previsto para a atividade. Na avaliação no meio do ano do CP, os estudantes fazem duas sequências de itens entre 8 e 10 minutos, de maneira coletiva, bem como duas sequências individuais, de um minuto cada, para Francês. Para Matemática, os alunos realizam duas sequências de 11 minutos cada ([MENJS](#) , 2020).

Já no [CE1](#) , cada teste consiste em cinco sequências de itens: três em Francês (composto por duas sequências coletivas, de 12 e 13 minutos, e uma sequência de leitura individual), e duas sequências em Matemática, de 15 minutos cada. Para a realização de cada sequência de itens, tanto no CP quanto no CE1, o professor conta com cadernos de testes próprios, com orientações de leitura e de aplicação dos testes (MENJS, 2020). Além de itens de desempenho aplicados aos estudantes, também há questionários contextuais direcionados ao professor e ao IEN. Esses questionários visam captar a opinião a respeito do processo avaliativo no que se refere à comunicação institucional sobre a avaliação, logística de entrega dos testes, conteúdo pedagógico das sequências avaliativas, uso do portal de respostas dos alunos e devolutivas dos resultados, entre outras dimensões (ANDREU, 2021a, p. 24-35).

A seguir, alguns exemplos de itens.

⁶ Para saber mais, clique [aqui](#).

⁷ Os IENs são funcionários públicos responsáveis por garantir a implementação das políticas de educação em salas de aula e escolas; avaliar o trabalho do corpo docente e contribuir para a avaliação do ensino de disciplinas, unidades de ensino, procedimentos e resultados da política educacional; fiscalizar o corpo docente, pedagógico e orientador das escolas e estabelecimentos de ensino a quem presta aconselhamento personalizado ao longo da carreira profissional; e zelar pelo cumprimento dos objetivos e dos programas de formação nacionais, no âmbito dos ciclos de ensino, entre outras atividades. São responsáveis por um distrito sob a tutela do Diretor Acadêmico dos Serviços Nacionais de Educação (DASEN) ([MENJS. Être inspecteurs de l'Éducation nationale. \[2020\]](#)).

Figura 1: Item de compreensão de texto lido pelo professor CP – versão “Guia do professor”.

Exercício 1

Competências	Compreender um texto lido pelo professor	
Atividade	Ouvir um texto e responder às perguntas circulando a resposta entre quatro proposições. As perguntas e respostas são lidas pelo professor.	
Instruções para executar:	Páginas 1-2	 3 minutos
<p>“Vou ler uma história duas vezes para você. Você vai ouvir tudo. Para entender bem: faça o filme da história na sua cabeça. Então eu vou te fazer perguntas. Para responder: circule a imagem correta.</p>		
<p>Esta manhã, o pai está preparando Mathieu para a escola. Ele calça as botas e diz para ele ficar com o casaco e o capuz durante o recreio. "Tome cuidado para não se molhar muito ao sair da aula e peça que não pule em poças para não respingar nos colegas."</p>		
<p>[Deixe por 10 segundos e releia o texto uma segunda vez.] Na página você vê 4 imagens no topo e 4 imagens embaixo. Olhe para as 4 imagens do topo. Veja as 4 imagens no topo da página. [Mostre no quadro, projete a imagem ou oculte as 4 imagens inferiores com uma folha de papel.] Vocês estão prontos? Ouça a pergunta e circule a resposta correta. " [Diga as proposições aos alunos apenas uma vez, pedindo-lhes que coloquem o dedo em cada imagem.] [Deixe 10 segundos.]</p>		

Posição e página	Perguntas	Respostas
Topo da p. 1	Onde a história se passa?	Numa casa, no bosque, na rua, junto à piscina.
Inferior p. 1	Como está o tempo nesta história?	Tem neve, sol, chuva, vento.
Topo p. 2	Circule o que o pai proíbe Mathieu de fazer.	Ele o proíbe de jogar bola de gude, de escalar a cerca, de pular em poças, de espirrar lama com sua bicicleta em seus companheiros.

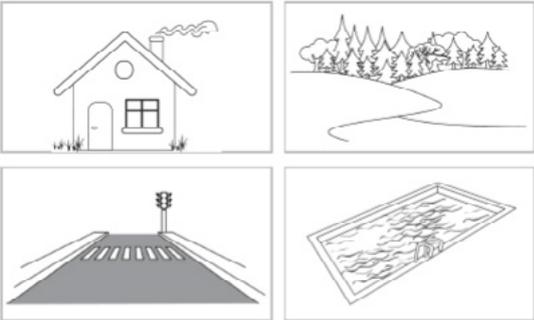
<<O exercício acabou. Vire a página, você está na página 3. >>

O item do Quadro 1 é de aplicação coletiva. A forma de apresentação, trazida neste exemplo, é exclusiva para o professor, disponibilizada no Guia do professor. Nele constam as orientações de leitura e as atividades que os todos os alunos da turma devem realizar no tempo previsto para responder o item. Neste exemplo, o texto base, as perguntas e as alternativas de resposta são lidas pelo professor.

O próximo exemplo apresenta a forma como os alunos recebem esse mesmo item.

Figura 2: Item de compreensão de texto para resposta do aluno CP – versão “Caderno do aluno”.

Exercício 1



Exercício 1 (sequência)



Fonte: MENJS. Repères CP 2021. (2021, p. 1-2).

Neste exemplo do teste entregue aos alunos, cada sequência de quatro imagens corresponde às alternativas de resposta para cada uma das três perguntas sobre o texto lido pelo professor, mostrado na figura 1.

Figura 3: Item de Matemática lido pelo professor CP – versão “Guia do professor”.

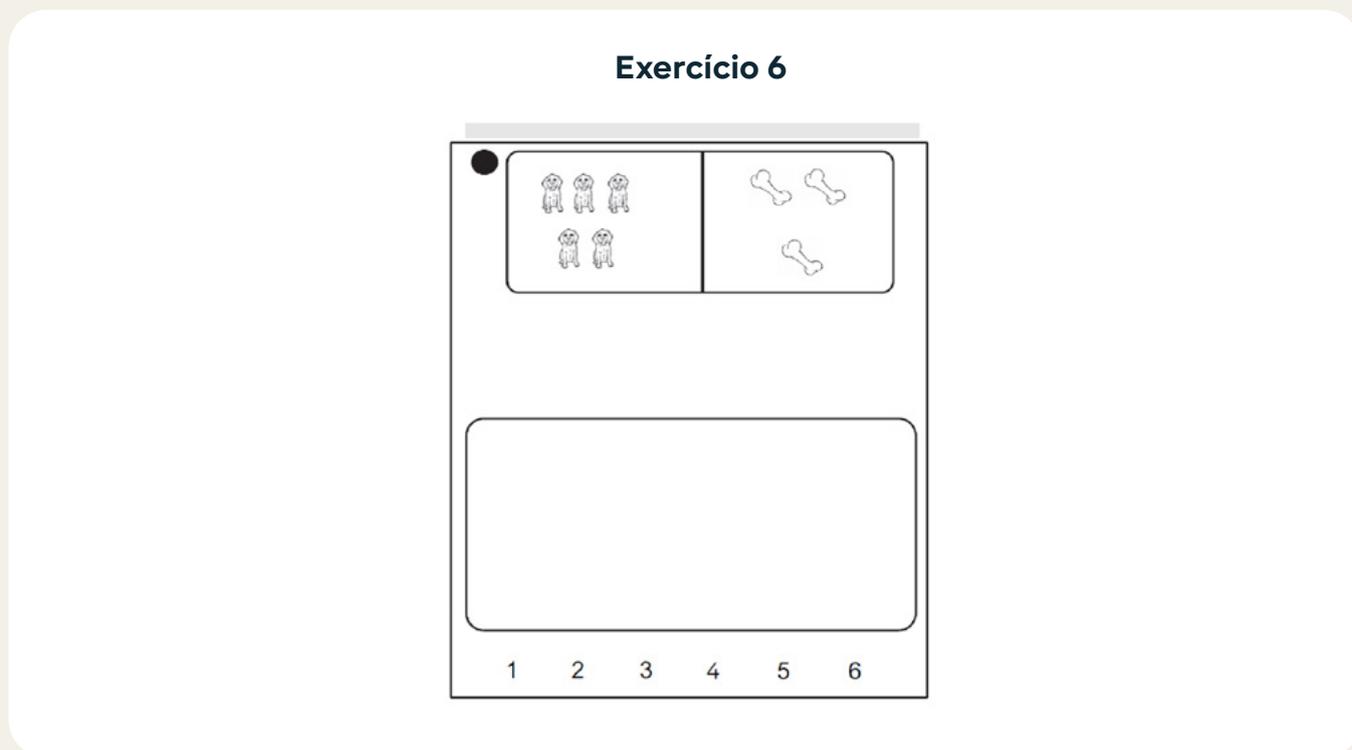
Exercício 6

Competências	Resolver problemas envolvendo estruturas aditivas (adição / subtração).	
Atividade	Ouvir o enunciado do problema, procurando uma resposta numérica para a pergunta do problema para circulá-la entre 6 proposições.	
Instruções para executar	Páginas 21-23	 4 minutos 30
<p><<Vou ler para você um problema com uma pergunta. Para responder: circule o número correto na linha. Para te ajudar: você pode escrever e desenhar no quadro. Se você não pode fazer isso, tudo bem. Faremos um exemplo juntos.</p> <p>Vá para a página 21. Você está na página do círculo preto. Ouça o problema. Para responder, circule sua resposta abaixo do quadro. >></p> <p>Leia o primeiro problema, o do círculo preto, duas vezes. Se os alunos pedirem os dados numéricos mais de uma vez, dê-os a eles e diga que eles podem escrevê-los no quadro para lembrá-los.</p>		
<p> Existem 5 cães e 3 ossos. Quantos ossos você precisa adicionar para que cada cão tenha um osso?</p>		
<p>[Após um minuto e trinta segundos de pesquisa, pare a atividade.]</p> <p><<Nesse problema, deveria-se fazer um círculo em 2>></p> <p>[Circule 2, sem fornecer nenhuma explicação do cálculo que tornou possível encontrar o resultado.]</p> <p>“Agora que vocês entendem, nós continuaremos. Para cada problema, direi qual símbolo corresponde à página correta. Vou lhe dar algum tempo para circular a resposta. Você está na página 22, coloque o dedo no círculo branco. Ouça atentamente o problema.”</p>		

Fonte: Tradução nossa a partir de MENJS. Repères CP 2021: Guide pour le professeur (2021, p. 19).

Este também é um exemplo de item de aplicação coletiva, no qual constam as orientações de aplicação, exclusivas para os professores. O próximo exemplo traz a forma como os alunos recebem esse mesmo item e devem respondê-lo.

Figura 4: Item de Matemática lido pelo professor CP – versão “Caderno do aluno”.



Fonte: MENJS (2021d, p. 21).

2.3 - Aplicação dos testes e análise dos resultados

Em cada turma, a aplicação dos testes é realizada pelo próprio professor. Para organização da aplicação, de modo que seja padronizada, o MENJS disponibiliza o Guia do Professor, que consiste no caderno de testes com as orientações de aplicação de cada sequência de itens⁸.

Após a aplicação, os próprios professores, mediante senha, devem inserir as respostas dos alunos no *Portail de saisie et de restitution*⁹, um sistema online que calcula os escores e apresenta os resultados individuais em perfis de desempenho. Todas as respostas devem ser inseridas para todos os alunos da classe, e não é necessária uma correção prévia. O próprio portal analisa os resultados e elabora os relatórios.

⁸ Para acesso aos cadernos de testes e Guia do Professor, clique [aqui](#).

⁹ O ministério da educação disponibiliza um tutorial para inserção das produções dos alunos no sistema, disponível [aqui](#).

3. Escalas e padrões de desempenho para alfabetização

Para interpretação pedagógica dos resultados, são definidos três grupos de desempenho para cada disciplina, em cada um dos anos de escolaridade avaliados, e de acordo com a competência avaliada, de modo a possibilitar o desenvolvimento de intervenções pedagógicas. A descrição dos padrões se organiza na seguinte estrutura geral¹⁰:

ALUNOS COM MAIORES DIFICULDADES EDUCACIONAIS

Aqueles que, desde o início do ano, são considerados com maior grau de dificuldade, necessitando de suporte;

ALUNOS COM MENORES DIFICULDADES EDUCACIONAIS

Aqueles cujas realizações são mais avançadas que o nível anterior, mas ainda são frágeis, para os quais o professor deve manter um nível de vigilância especial;

ALUNOS ALÉM DO LIMITE

Aqueles para os quais não há dificuldades identificadas, e apresentam pré-requisitos que permitam avançar na aprendizagem.

Assim, para a competência “escrever sílabas e palavras ditadas”, de acordo com a resposta do aluno, o sistema pode agrupá-lo nas seguintes categorias de desempenho, específicas para essa competência¹¹:

ALUNOS COM MAIORES NECESSIDADES EDUCACIONAIS

O processamento perceptual ainda não está plenamente desenvolvido. As letras são frequentemente comparadas uma a uma. Letras que sejam visualmente próximas e/ou pares de letras invertidas raramente são identificadas".

ALUNOS COM MENORES DIFICULDADES EDUCACIONAIS

O processamento perceptivo é presente, mas desacelerado. As letras são geralmente comparadas uma a uma. Letras visualmente próximas e/ou pares de letras invertidas são identificadas, mas com dificuldade.

ALUNOS ALÉM DO LIMITE

O processamento perceptual é facilitado porque os alunos são capazes de conferir grupos de letras simultaneamente e/ou comparar pares de letras, sejam as letras visualmente próximas ou invertidas.

¹⁰ N. do A.: Os padrões foram adaptados a partir das expressões “Élèves à besoin”; “Élèves fragiles” e “Au-delà du seuil 2”.

¹¹ Adaptado de MENJS. *Évaluation Repères: Guide des scores Notice technique*. (2021, p. 7).

4. Devolutiva e uso dos resultados

As avaliações da alfabetização, CP e CE1, estabelecem relatórios nacionais sobre o desempenho dos estudantes em cada ciclo avaliativo. Há um guia de resultados para o diretor, um para o professor e informações para os pais sobre o uso dos dados pessoais dos estudantes. Os resultados são comunicados aos pais individualmente, de modo a se estabelecer uma relação de confiança. Além disso, são disponibilizados online boletins informativos (tradução nossa para *note d'Information*), que apresentam os resultados mais recentes das avaliações, demonstrados em gráficos e tabelas.

Figura 5-A: Documentos de devolutivas para os pais

Uma ficha de apresentação no dispositivo de avaliação de referência



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DA JUVENTUDE E DOS ESPORTES
*Liberdade
Igualdade
Fraternidade*

AVALIAÇÃO DE REFERÊNCIA

Aprender, compreender e triunfar

FICHA DOS PAIS

O que nós avaliamos, exatamente?

Como se realiza?

Sua criança deve responder a um questionário do seu professor em um caderno, em um tempo delimitado.

Em Língua Francesa

- A leitura
- A ortografia
- O desempenho oral

Em matemática

- As quantidades
- O cálculo
- A geometria

Quais são as etapas?

1ª avaliação

Em setembro à entrada do CP

1

Ano do CP

2ª avaliação

Em Janeiro, no meio do ano do CP

2

3ª avaliação

Em setembro à entrada do CE1

3

Ano do CE1

Entrevista com o professor para a restituição de resultados

Uma avaliação de referência, com que objetivo?

Para os professores

Refinar seu conhecimento de cada um para acompanhar as aprendizagens de todos, com a equipe pedagógica

Para a escola

Situar o nível dos alunos escolarizados em CP e CE1 para reforçar a matriz dos fundamentais (ler, escrever, contar, respeitar o semelhante)

Para os pais

Identificar as aprendizagens a serem reforçadas para favorecer o aproveitamento do seu filho, na escola

Para o aluno

Compreender suas aquisições e suas necessidades para engajar-se nas aprendizagens

Descubra as descrições completas das avaliações de referência em:

www.education.gouv.fr



Figura 5-B: Documentos de devolutivas para os pais

Uma ficha de apresentação no dispositivo de avaliação de referência

Uma folha de posicionamento do aluno por disciplina (Francês / Matemática) de acordo com os parâmetros

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DA JUVENTUDE E DOS ESPORTES

Liberdade
Igualdade
Fraternidade



AVALIAÇÃO DE REFERÊNCIA

Nome (completo) _____
Sobrenome (completo) _____

FRANCÊS **CP**

Ficha de devolutiva 1 — 2 — 3

1ª avaliação - Setembro de 2021

Quantos pontos se aproximam do exterior do círculo, mais habilidades são desenvolvidas pelo seu filho.

O que posso fazer para ajudar minha criança a progredir?

Encorajá-la e permanecer confiante nas suas capacidades será a melhor maneira de acompanhá-la na aprendizagem e no seu sucesso na escola.

Não hesitar em trocar idéias com seu professor para, juntos, implantar o acompanhamento que seja o mais apto para essa criança.

Descubra as descrições completas das avaliações de referência em:

www.education.gouv.fr



Fonte: Tradução nossa a partir de MENJS (2021a).

Figura 5-C: Documentos de devolutivas para os pais

Uma ficha de apresentação no dispositivo de avaliação de referência

Uma folha de posicionamento do aluno por disciplina (Francês / Matemática) de acordo com os parâmetros

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DA JUVENTUDE E DOS ESPORTES

Liberdade
Igualdade
Fraternidade



AVALIAÇÃO DE REFERÊNCIA

Nome (completo)
Sobrenome (completo)

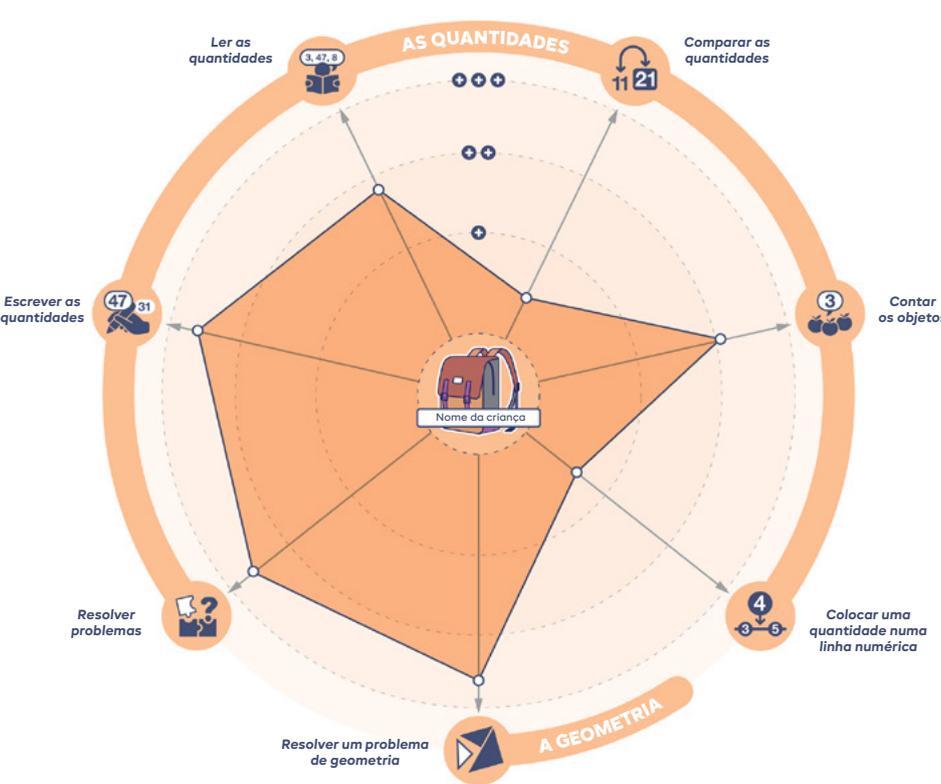
MATEMÁTICA

CP

Ficha de devolutiva **1** — **2** — **3**

1ª avaliação - Setembro de 2021

AS QUANTIDADES



A GEOMETRIA

Resolver um problema de geometria

AS QUANTIDADES

Ler as quantidades (3, 47, 3)

Comparar as quantidades (11, 21)

Contar os objetos (3)

Colocar uma quantidade numa linha numérica (4)

Resolver problemas (47, 31)

AS QUANTIDADES

Quando mais os pontos se aproximam do exterior do círculo, mais habilidades são desenvolvidas pelo seu filho.

O que posso fazer para ajudar minha criança a progredir?

Encorajá-la e permanecer confiante nas suas capacidades será a melhor maneira de acompanhá-la na aprendizagem e no seu sucesso na escola.

Não hesitar em trocar idéias com seu professor para, juntos, implantar o acompanhamento que seja o mais apto para essa criança.

Descubra as descrições completas das avaliações de referência em:

www.education.gouv.fr



Fonte: Tradução nossa a partir de MENJS (2021a).

Figura 6: Documentos de devolutivas para os professores



MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO
NACIONAL,
DA JUVENTUDE
E DOS ESPORTES

Liberdade
Igualdade
Fraternidade

8. AS DEVOLUTIVAS

AS TABELAS BAIXÁVEIS: O posicionamento dos alunos dos grupos, por competência

Grupos_FRANCÊS

CPF_Alunos_com_carências

CPF_Grupo_frágil

Pontuações_FRANCÊS

Itens_FRANCÊS

Competências			Escrever sílabas ditadas	Escrever palavras ditadas	Conhecer os nomes das letras e o som que produzem	Manipular os fonemas	Compreender frases lidas por um adulto	Ler palavras em voz alta	Ler em voz alta palavras inventadas	Ler um texto em voz alta
Patamar 1 (Grupo com carências)			3	4	6	2	5	15	15	14
Patamar 2 (Grupo frágil)			7	5	8	3	6	20	20	19
Sala	Alunos									
CPA	1º Nome 1	Sobrenome 1	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório
CPA	1º Nome 2	Sobrenome 2	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências
CPA	1º Nome 3	Sobrenome 3	Grupo satisfatório	Grupo frágil	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório
CPA	1º Nome 4	Sobrenome 4	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo frágil	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências
CPA	1º Nome 5	Sobrenome 5	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório
CPA	1º Nome 6	Sobrenome 6	Grupo satisfatório	Grupo frágil	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo frágil
CPA	1º Nome 7	Sobrenome 7	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório
CPA	1º Nome 8	Sobrenome 8	Grupo frágil	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório
CPA	1º Nome 9	Sobrenome 9	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo frágil	Grupo satisfatório
CPA	1º Nome 10	Sobrenome 10	Grupo com carências	Grupo frágil	Grupo frágil	Grupo frágil	Grupo satisfatório	Grupo frágil	Grupo frágil	Grupo frágil
CPA	1º Nome 11	Sobrenome 11	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo frágil	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências	Grupo com carências
CPA	1º Nome 12	Sobrenome 12	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório
CPA	1º Nome 13	Sobrenome 13	Grupo frágil	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório	Grupo satisfatório

Fonte: Tradução nossa a partir de MENJS (2021a).

Pais e professores podem fazer o download dos materiais de devolutivas na plataforma desenvolvida para esse fim. Os resultados individuais destinam-se apenas aos professores e só podem ser comunicados aos pais dos alunos. Os resultados agregados no nível da classe servem como base para as discussões da equipe.

As avaliações são projetadas para garantir a proteção dos dados dos estudantes. Nenhum dado pessoal do aluno é armazenado. As informações são disponibilizadas no sistema, mediante senha, apenas para o professor e familiares do aluno. Os dados agregados são acessíveis ao prestador de serviços do Ministério da Educação, que não dispõe de meios para associá-los aos estudantes.

Em nível nacional, o sistema agrega os resultados, compilando-os de maneira a apresentar um panorama geral da avaliação do Repères CP, CE1. Esses resultados são apresentados em um relatório, a exemplo da publicação [Évaluations 2021 - Repères CP, CE1](#) .

Referências

ANDREU, Sandra et al. **Evaluations 2020 Repères CP, CE1: premiers résultats**. Document De Travail 2020-E04. [França], 2020.

ANDREU, Sandra et al. **Evaluations 2021: Point d'étape CP - Premiers résultats**. Série Etudes Document De Travail 2021-E03. [França], 2021a. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/evaluations-2021-point-d-etape-cp-premiers-resultats-322673>. Acesso em: 2 out. 2021.

ANDREU, Sandra et al. **Évaluations 2021 Repères CP, CE1 : Premiers résultats. Série Etudes Document De Travail 2021-E06**. [França], 2021b. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/les-evaluations-nationales-exhaustives-307627>. Acesso em: 2 out. 2021.

MENJS - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. **Les programmes scolaires de la maternelle au collège**. [França], 2020. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>. Acesso em: 21 nov. 2021.

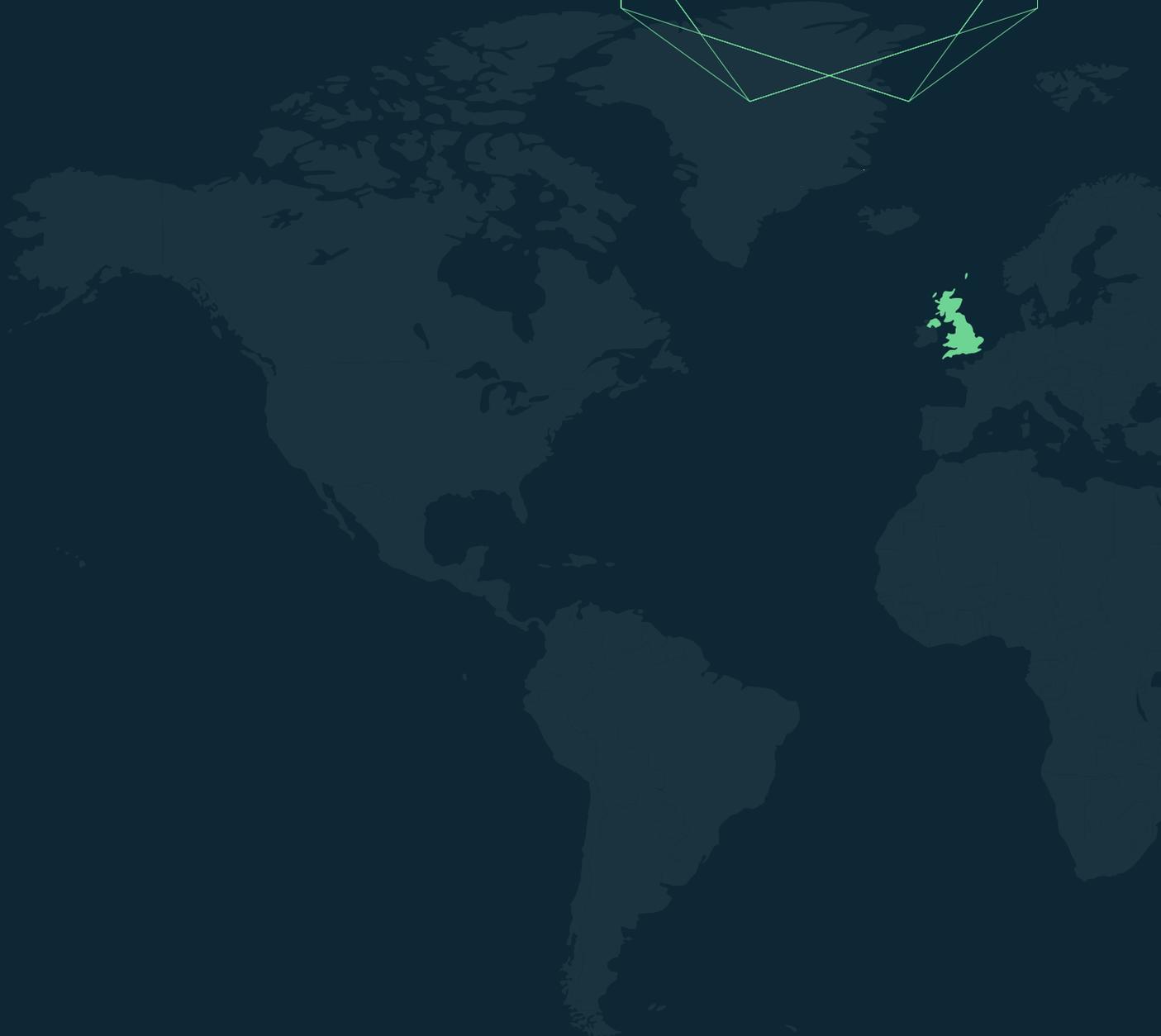
MENJS - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS-DEPP. **Évaluations Nationales Repères CP ET CE1**. In: **ÉVALUATIONS DES ACQUIS ET BESOINS DES ÉLÈVES AU CP**. [França], 2021a. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/document/7727/download>. Acesso em: 1º out. 2021.

MENJS - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. **Les Missions de la DEPP**. [França], 2021b. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/les-missions-de-la-depp-41663>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MENJS - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. **Évaluation Repères CE1: Guide Des Scores Notice Technique: Version 1.0**. [França], 2021c. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/document/8093/download>. Acesso em: 4 out. 2021.

ROCHER, Thierry. **Que nous disent les évaluations des élèves en France?** In: LE RÔLE DE L'EXPÉRIMENTATION DANS LE DOMAINE ÉDUCATIF, 2021, Collège De France. Disponível em: https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL6202079375550162208_20180201_Evaluations_France_v2.compressed.pdf. Acesso em: 5 maio 2021.

Inglaterra



Inglaterra



1. Apresentação

Esta pesquisa irá abordar a experiência inglesa de avaliação em larga escala da alfabetização, aplicada de maneira censitária e anual às crianças de sete anos ao fim do ciclo de escolarização, conhecido como *Key Stage 1* (KS1), que abrange os anos escolares um e dois e atende alunos de cinco até sete anos de idade.

A avaliação em larga escala da alfabetização é parte integrante do sistema de testes *Standard Attainment Tests* (SATs), sob responsabilidade da *Standards and Testing Agency*¹, uma agência executiva do Departamento de Educação da Inglaterra que avalia, desde 1988, os alunos ingleses na etapa de alfabetização até o fim do Ensino Médio, com avaliações realizadas, respectivamente, nas idades de 7 (KS1), 11 (KS2), 14 (KS3) e 16 anos (KS4).

Para discorrer sobre essa experiência, essa pesquisa inicia-se com a caracterização do desenho avaliativo inglês em larga escala para alfabetização. Na sequência, discute-se a metodologia empregada, as matrizes de referência e os instrumentos de avaliação utilizados. O tópico final dedica-se a apresentar a forma como o sistema realiza sua devolutiva.

Destacam-se, do sistema inglês, a autonomia docente na aplicação, correção e utilização dos resultados dos testes para o planejamento pedagógico individualizado, a metodologia das chaves de correção do SAT² e a cultura escolar de apropriação dos resultados com uso imediato dos professores em sala de aula.

¹ Para saber mais sobre a Standards & Testing Agency, clique [aqui](#).

² A Education Reform Act 1988 (Lei da Reforma da Educação de 1988, em tradução nossa), foi um importante marco no sistema educacional inglês e impulsionou a capacitação em avaliação de todos os professores da rede de educação pública inglesa a partir da criação – e consequente fortalecimento – dos Conselhos de Avaliação ([UK. Education Reform Act 1988, 1988](#)).

1.1 - Desenho avaliativo

Os testes SATs, na etapa de alfabetização, são aplicados nacionalmente de maneira censitária e anual. As provas são disponibilizadas, exclusivamente, em papel, distribuídas pela *Standards and Testing Agency* e aplicadas pelos próprios professores ao fim do KS1, no 2º ano.

Os resultados dos testes SAT para alfabetização não geram medidas agregadas nacionalmente. Sua função é possibilitar que a equipe pedagógica, professores e familiares avaliem o progresso do aluno, no nível individual, a partir da aplicação e correção dos testes pelo professor e equipe pedagógica na própria escola, com gabarito e instruções de correção fornecidos pela *Standards & Testing Agency* (ROBERTS, 2020, p. 4)³. Embora os testes SAT para a etapa final do KS1 sejam de elaboração externa, eles são corrigidos pelos professores que, inclusive, classificam os resultados dos alunos nas escalas de desempenho⁴ e fazem a divulgação das informações junto à comunidade escolar. Esse desenho, portanto, caracteriza o modelo inglês de exame da alfabetização como avaliação em larga escala, padronizada nacionalmente e aplicada de maneira censitária, mas com características de avaliação interna, sendo aplicada e corrigida pelo professor da turma com itens relacionados à avaliação da aprendizagem.

Em relação às edições, a última aplicação do SAT para o KS1 foi em 2019. Nos anos de 2020 e em 2021, os testes foram cancelados por conta da situação de pandemia ocasionada pela Covid19⁵.

Importante informar que esse modelo avaliativo está em processo de ampliação por meio da implementação da avaliação *Reception Baseline Assessment* (RBA)⁶. O RBA será obrigatório nas escolas a partir de setembro de 2021 e os testes SAT para alfabetização se tornarão não estatutários, ou seja, as escolas poderão escolher se querem administrá-los ou não, a partir de 2023 ([THESCHOOLRUN](#) , 2020).

2. Metodologia

A metodologia do SAT para o KS1 se estrutura a partir da elaboração e divulgação de matrizes nacionais de referência para avaliação; aplicação e correção dos testes pelos docentes a partir de rubricas avaliativas; elaboração de escalas de desempenho, com base na Teoria Clássica dos Testes; e apropriação dos resultados para planejamento e intervenção pedagógica. Esses aspectos são detalhados a seguir.

Desde 2016, os SATs são baseados no novo currículo inglês *The National Curriculum in England Key Stages 1 and 2*⁷ com itens de avaliação em Língua Inglesa (Leitura, Gramática, Pontuação e Ortografia) e Matemática (Raciocínio Lógico e a Aritmética), além de um teste de Triagem Fônica (tradução nossa para *Phonics Screening Tests*), para avaliação da leitura em voz alta dos estudantes do 1º ano do KS1.

³ Nos sites governamentais ingleses, os resultados nacionais dos SATs são apresentados a partir do final do KS2, aplicado aos alunos de 11 anos. Para ter acesso aos resultados das demais avaliações inglesas, clique [aqui](#).

⁴ As escalas de desempenho utilizadas para leitura pedagógica dos resultados do SAT KS1 serão abordadas nesta pesquisa mais adiante, no capítulo [3 - Escalas e padrões de desempenho para alfabetização](#).

⁵ Informações sobre o cancelamento dos testes estão disponíveis [aqui](#).

⁶ Para saber mais sobre o *Reception Baseline Assessment* (RBA), clique [aqui](#).

2.1 - Matrizes de referência

Para o KS1 há três conjuntos de matrizes de referência organizadas a partir do *The National Curriculum in England Key Stages 1 and 2*⁷: i) para avaliação de Inglês: Leitura, Gramática, Pontuação e Ortografia; ii) para avaliação de Matemática (Aritmética e Raciocínio Lógico); iii) para a Triagem Fônica.

Estruturalmente, as matrizes de Língua Inglesa e Matemática se organizam em duas dimensões⁸:

i - CONTEÚDOS CURRICULARES



Define o corpo de conhecimento do assunto a ser avaliado pelo teste, além de conceitos e procedimentos relevantes do currículo nacional para o fim do KS.

ii - PROCESSOS COGNITIVOS



Referem-se às habilidades intelectuais e de pensamento, e o nível de complexidade cognitiva que ocorre em resposta a um estímulo.

Para a Triagem Fônica, não há essa divisão.

Para **Leitura**, avaliam-se os seguintes conteúdos curriculares no SAT KS1:

Quadro 1: Conteúdo Curricular Leitura KS1

CONTEÚDO CURRICULAR DE LEITURA AVALIADO
Uso do conhecimento vocabular para compreender textos
Identificação e explicação dos aspectos-chave de textos ficcionais e não ficcionais, como personagens, eventos, títulos e informação
Identificação e explicação da sequência de eventos nos textos
Inferências a partir do texto
Antecipação de cenários possíveis com base no que já foi lido até um certo ponto do texto.

Fonte: [Standards & Testing Agency](#) (2016b, p. 8).

⁷ Para ter acesso ao *The National Curriculum in England Key Stages 1 and 2*, clique [aqui](#).

⁸ Ainda que haja relação direta com o currículo para a alfabetização, a *Standards & Testing Agency* indica que as matrizes não podem ser confundidas com o currículo em si, a função das matrizes é orientar o processo avaliativo, sendo elas mesmas apenas um recorte do currículo nacional (Standards & Testing Agency, 2018, p. 2).

⁹ N. do A.: No original são utilizados os termos *content domain* e *cognitive domain*. Nesta pesquisa optou-se pela adaptação Conteúdo Curricular e Processos Cognitivos, por considerá-la mais próxima à ideia de relação entre as duas dimensões, proposta na matriz do SAT para o SK1.

Em relação aos processos cognitivos, o documento que descreve o que se espera dos alunos em Leitura ao final do KS1 se organiza em cinco dimensões: i) acesso à informação solicitada; ii) complexidade da informação solicitada; iii) complexidade específica da tarefa; iv) estratégia de resposta; v) complexidade de conhecimento solicitado. O quadro a seguir indica a definição, a questão investigada no teste e os níveis cognitivos da leitura.

Quadro 2: Processos Cognitivo Leitura KS1

EIXO	DEFINIÇÃO E QUESTÃO INVESTIGADA	NÍVEIS ¹⁰			
		1 (BAIXO)	2	3	4 (ALTO)
1. ACESSO À INFORMAÇÃO SOLICITADA	<p>REFERE-SE:</p> <ul style="list-style-type: none"> à quantidade e proximidade de informações que devem ser localizadas no texto; ao grau de facilidade/dificuldade em que a informação é identificada; ao grau de facilidade/dificuldade com que os distratores podem ser selecionados por engano. <p>PERGUNTA INVESTIGADA¹¹: <i>Onde se encontra a informação solicitada?</i></p>	<p>A informação a ser localizada é básica, relevante e limitada a um ou dois elementos.</p> <p>Ela é facilmente localizável com base na própria formulação das perguntas e se limita a uma pequena seção do texto.</p> <p>As informações concorrentes são limitadas.</p>			<p>As informações solicitadas não são localizáveis pela pergunta, não são proeminentes no texto e a solicitação não se limita a um ou dois elementos.</p> <p>Há informações concorrentes significativas, seja no texto ou sob a forma de distratores funcionais¹².</p>
2. COMPLEXIDADE DA INFORMAÇÃO SOLICITADA	<p>REFERE-SE:</p> <ul style="list-style-type: none"> à complexidade do estímulo léxico-gramatical da pergunta; ao nível de concretude ou abstração da informação solicitada; ao nível de familiaridade da informação necessária para se responder à pergunta. <p>PERGUNTA INVESTIGADA: <i>Como é a linguagem do texto?</i></p>	<p>A informação a ser localizada possui baixo nível de abstração e de complexidade léxico-gramatical, é bastante familiar para os alunos e é facilmente encontrada a partir da própria proposta de tarefa.</p>			<p>A informação a ser localizada possui alto nível de abstração e de complexidade léxico-gramatical, não é familiar para os alunos e possui pouca relação semântica entre a proposta de tarefa e as informações relevantes no texto.</p>
3. COMPLEXIDADE ESPECÍFICA DA TAREFA	<p>REFERE-SE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ao nível de complexidade cognitiva envolvida na formulação da resposta, a partir de inferência e habilidades complexas. <p>PERGUNTA INVESTIGADA: <i>Quanto esforço é necessário para se responder à pergunta?</i></p>	<p>Requer a simples recuperação da informação, com pouca ou nenhuma inferência, e a tarefa possui demandas concretas.</p>			<p>Requer inferências complexas e a tarefa possui demandas abstratas.</p>

Fonte: Adaptado de [Standards & Testing Agency](#) (2016b, p. 9-11).

¹⁰ N. do A.: Para os níveis 2 e 3 não há descrição qualitativa no documento original.

¹¹ N. do A.: Conforme material original, importante destacar que se trata de uma pergunta acerca dos atributos dos itens, não aplicada de maneira literal aos testes direcionados aos estudantes.

¹² N. do A.: Itens de **múltipla escolha** são formados por alternativas de respostas que incluem o gabarito (ou seja, a resposta correta) e as alternativas incorretas, os chamados distratores. Um bom distrator não pode ser construído de maneira aleatória, sem relação com a habilidade avaliada no item; pelo contrário, os distratores devem se basear em potenciais erros comuns dos examinandos, ou seja, devem indicar níveis mais básicos de processo cognitivo ou domínio do currículo que, ainda que possíveis, não respondem corretamente ao enunciado do item. Esses distratores são, portanto, funcionais. Os Distratores funcionais, nesse sentido, indicam alternativas de respostas incorretas, mas plausíveis, que não são descartadas pelo estudante pela obviedade do erro. Segundo Haladyna (1994), na elaboração de itens de **múltipla escolha**, não adianta incluir distratores que não sejam plausíveis, que não sejam selecionados por menos de 20% dos examinandos. Um bom distrator funcional é aquele que é selecionado pelos examinandos menos capazes e ignorados pelos mais capazes.

Segundo a [Standards & Testing Agency](#) (2016b, p. 9), para Leitura as descrições de cada eixo dos processos cognitivos são detalhadas apenas na parte superior e inferior dos níveis. Ao se elaborar os itens, a categorização deve ser apropriadamente realizada, considerando cada um dos níveis, a partir da descrição dos extremos.

Para Gramática, Pontuação e Ortografia, o Quadro 3, a seguir, exemplifica alguns elementos presentes na matriz.

Quadro 3: Exemplos de Conteúdo Curricular Gramática, Pontuação e Ortografia KS1

CAMPO	CONTEÚDOS
ORTOGRAFIA	Dígrafos e trigrafos vocálicos: ai, oi, ay, oy, a-e, e-e, i-e, o-e, u-e, ar, ee, ea (/i:/), ea (/ɛ/), er (/ɜ:/), er (/ə/), ir, ur, oo (/u:/), oo(/ʊ/), oa, oe, ou, ow (/aʊ/), ow (/əʊ/), ue, ew, ie (/ai/), ie (/i:/), igh, or, ore, aw, au, air, ear, ear (/ɛə/), are (/ɛə/)
TERMOS GRAMATICAIS/ CLASSES DE PALAVRAS	Substantivos, verbos, adjetivos, advérbios
FUNÇÕES DAS FRASES	Declaração, pergunta, comando, exclamação: padrões gramaticais que caracterizam cada uma dessas funções.
CONEXÕES ENTRE PALAVRAS E FRASES	Frases, frases nominais, conjunções coordenadas, conjunções subordinadas: combinações de palavras para formar frases e para conectar frases entre si.
TEMPOS VERBAIS	Presente e pretérito perfeito simples; presente e pretérito perfeito para marcar ações em progresso; uso consistente e correto destes tempos verbais ao longo da produção escrita.

Fonte: Adaptado de [Standards & Testing Agency](#) (2016a, p. 9-12).

Os processos cognitivos relacionados à Gramática, Pontuação e Ortografia se organizam sob quatro dimensões: i) processamento mental; ii) estratégia de resposta; iii) abstração e avaliação; iv) estratégia de classificação. O quadro a seguir apresenta um exemplo desse detalhamento para a dimensão processamento mental.

Diferentemente da Leitura, para Gramática, pontuação e ortografia considera-se, para classificação dos itens, uma taxonomia de três pontos ([Standards & Testing Agency](#), 2016a, p. 17), conforme exemplo a seguir.

Quadro 4: Exemplo de Processamentos Mentais para Gramática, Pontuação e Ortografia KS1

DIMENSÃO	CONHECIMENTO E COMPREENSÃO (BAIXO)	APLICAÇÃO E ANÁLISE	SÍNTESE E AVALIAÇÃO (ALTO)
EXPLANAÇÃO	Lembra o que foi aprendido e demonstra compreensão dos fatos. Identifica os recursos de linguística e entende seu uso.	Aplica o conhecimento linguístico nos diferentes contextos. Categoriza e analisa exemplos de linguagem	Compila as ideias ou propõem soluções alternativas. Faz comparações e julgamentos sobre os usos da linguagem e pontuação
EXEMPLOS DE QUESTÕES	<ul style="list-style-type: none"> Qual é o nome do sinal de pontuação abaixo? Circule dois [verbos] nesta frase. 	<ul style="list-style-type: none"> Complete a sentença abaixo com um [adjetivo]. Categorize estes [tipos da frase]. 	Não usado nos testes KS1.

Fonte: Adaptado de [Standards & Testing Agency](#) (2016a, p. 17).

Para Matemática, em aritmética avaliam-se números inteiros, valor posicional do número e variados modos de contagem. Para raciocínio lógico, destaca-se a capacidade de resolução de problemas e lógica matemática dos alunos. Os Conteúdos Curriculares, estão organizados em sete eixos: i) número e valor posicional; ii) adição, subtração, multiplicação e divisão (cálculos); iii) frações; iv) medidas; v) geometria – propriedades das formas geométricas; vi) geometria – posição e direção; vii) estatística. Cada eixo possui sub-eixos, conforme exemplo mostrado no Quadro 5, que apresenta um recorte dos eixos de “Número e valor posicional” e “Adição, subtração, multiplicação e divisão (cálculos)”.

Quadro 5: Exemplo de Conteúdos Curriculares para Matemática KS1

DIMENSÃO	SUBDIMENSÕES
NÚMERO E VALOR POSICIONAL	Contar (em múltiplos).
	Ler, escrever, ordenar e comparar números.
	Identificar, representar e arredondar.
	Problemas com números.
ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO (CÁLCULOS)	Somar / subtrair mentalmente.
	Somar / subtrair utilizando métodos escritos.
	Utilizar inversos e verificar.

Fonte: Adaptado de [Standards & Testing Agency](#) (2016c, p. 9).

Cada um dos eixos e subeixos, por sua vez, se desdobra no detalhe dos conteúdos de Matemática exigidos dos estudantes na etapa de alfabetização. A título de exemplo desses conteúdos abordados no teste KS1, o Quadro 6 apresenta aqueles avaliados para o eixo “Número e valor posicional”.

Quadro 6: Parte do quadro de conteúdos curriculares de Matemática KS1

EIXO	CONTEÚDOS - 1º ANO
NÚMERO E VALOR POSICIONAL	Contar até 100 em ordem direta e inversa, começando com 0 ou 1, ou com qualquer número.
	Contar em múltiplos de 2, 5 e 10.
	Contar, ler e escrever os numerais até 100.
	Dado um número, identificar o antecessor e o sucessor.
	Ler e escrever os números de 1-20 em numerais e em palavras.
	Identificar e representar números usando objetos e representações por imagem, incluindo a reta numérica, e empregar os termos: igual a, maior que, menor que, o maior, o menor.

Fonte: Adaptado de [Standards & Testing Agency](#) (2016c, p. 10-14).

Em relação aos processos cognitivos da Matemática, o documento que descreve o que se espera dos alunos ao final do KS1 se organiza em quatro dimensões¹³, cada uma delas com quatro níveis cognitivos, conforme o indicado no quadro a seguir¹⁴.

Quadro 7: Dimensões e níveis cognitivos em Matemática

DIMENSÃO	NÍVEIS			
	1 (BAIXO)	2	3	4 (ALTO)
PROFUNDIDADE DE COMPREENSÃO: avalia a demanda associada à lembrança de fatos da matemática e ao uso de procedimentos para resolver problemas	Recordar fatos.	Aplicar fatos aprendidos e procedimentos.	Usar fatos para resolver simples problemas.	Compreender e usar fatos e procedimentos para resolver problemas mais complexos.
COMPLEXIDADE DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL: avalia a demanda de pensamento computacional na resolução de problemas	Ausência de operações numéricas para resolver problemas.	Uma etapa numérica é utilizada para resolver problemas.	Mais de uma etapa numérica é utilizada para resolver problemas e todas são simples.	Mais de uma etapa numérica é utilizada para resolver problemas e pelo menos uma delas é mais complexa.

Fonte: Adaptado de [Standards & Testing Agency](#) (2016c, p. 16-19).

A Triagem Fônica é avaliada por meio do teste *Phonics Screening Check*, também chamado de *Phonics Test*, ou Triagem Fônica (tradução própria), aplicado no final do Ano 1 do KS1, na idade de seis anos, sendo compulsório e realizado apenas uma vez; caso a criança não tenha bom desempenho no teste ela deve realizá-lo novamente no final do Ano 2, aos sete anos. O teste verifica se as crianças aprenderam a decodificar palavras usando a fonética requerida para o nível que se encontram.

O teste consiste em que cada estudante, individualmente, leia 40 palavras em voz alta para o seu professor, sendo 20 delas pseudopalavras e 20 palavras reais¹⁵. Não há um limite formal de tempo, mas espera-se que o teste tenha duração de 10 minutos. As pseudopalavras são apresentadas por meio de imagens de criaturas imaginárias. Dessa maneira, as crianças entendem que a palavra a ser lida é igualmente imaginária e se refere ao nome da criatura. As palavras reais são assim divididas: entre 40-60% pertencem a um universo menos familiar às crianças e, portanto, menos provável que tenham sido lidas anteriormente. As restantes são referentes ao universo infantil.

¹³ N. do A.: No original utiliza-se o termo *strand*, que corresponde a vertente, em tradução literal. Neste trabalho optou-se pela utilização da palavra "dimensão", por possibilitar melhor compreensão do leitor.

¹⁴ Para saber mais, clique [aqui](#).

¹⁵ Testes do *Phonics Screening Check* podem ser acessados [aqui](#).

2.2 - Organização dos testes e exemplos de itens

Os testes do SAT para o SK1 contemplam diversos tipos de itens de desempenho: [múltipla escolha](#), dissertativos e de triagem fônica (para leitura em voz alta), todos no formato impresso¹⁶.

Para Leitura são disponibilizados dois testes. O Teste 1 é composto por um único caderno com textos que totalizam entre 400 e 700 palavras, itens relacionados a esses textos e o espaço para resposta dos alunos, com tempo aproximado de 30 minutos para aplicação, incluindo o tempo de leitura dos itens pelo professor. O Teste 2 apresenta maior complexidade. Ele é composto por dois cadernos: um com os textos que totalizam entre 800 e 1.100 palavras e outro com os itens e espaços para resposta dos alunos. O tempo para esse teste é de 40 minutos para aplicação, incluindo a leitura dos itens pelo professor (Standards & Testing Agency, 2016b, p. 12). Os professores têm autonomia para decidir quais alunos devem ou não seguir para o segundo teste¹⁷.

A Gramática, Pontuação e Ortografia é avaliada, também, por meio de dois testes. O teste 01 apresenta itens sobre a ortografia de 20 palavras e o teste 2 é composto por itens de gramática, pontuação e vocabulário. O primeiro com tempo aproximado de 15 minutos para realização e, o segundo, com 20 minutos, totalizando 35 minutos recomendados para aplicação total desse teste (Standards & Testing Agency 2016a, p. 7).

Para Matemática são aplicados, da mesma forma, dois testes. O primeiro de Aritmética; o segundo, de Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas. O teste de Aritmética tem foco em cálculo e tem duração de até 20 minutos. Já o teste de Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas é calculado para durar 35 minutos. Consiste em responder perguntas baseadas em situações-problema, apresentadas por meio de uma variedade de tipos de questões, como [múltipla escolha](#), relacionar elementos com linhas retas etc. No total, recomenda-se 55 minutos para a integralização do teste de Matemática (Standards & Testing Agency, 2016c, p. 7).

O teste de Triagem Fônica é composto por duas seções, cada uma com 20 itens, sendo que a primeira seção deve ser mais fácil do que a segunda, e esta deve conter palavras representativas do universo fonético que as crianças devem dominar ao final do 1º ano do KS1. Desde 2020, é preciso ler corretamente pelo menos 32 das 40 palavras para passar nesta Triagem Fonética. Caso não obtenha esse mínimo, o aluno deverá passar por nova verificação ao final do 2º ano do KS1.

¹⁶ Para ter acesso aos testes de Inglês e Matemática do SAT KS1, clique [aqui](#).

¹⁷ N. do A.: O sistema educacional inglês é organizado por idade, independente de conhecimento acadêmico ou linguístico e, portanto, não há reprovação. Os alunos com necessidades especiais de qualquer natureza, recebem materiais e/ou orientações individualizadas de seus próprios professores durante as aulas regulares ou, em casos mais graves, são acompanhados em sala de aula por um professor especializado em necessidades especiais.

A seguir, são apresentados alguns exemplos de itens dos testes dos SATs para o KS1.

Figura 1: Item de Leitura - Teste 1

Meu Irmão Mais Velho JJ

Eu estava feliz. Meu irmão JJ estava feliz. Já era quase metade do ano escolar.

Então, a mamãe entrou apressada na sala.



– JJ! Jasmine! Preciso falar com vocês sobre a semana que vem. Sei que estão chegando as férias, mas tenho que ir trabalhar – ela disse.

– Preciso ter certeza de que você será boazinha com o JJ. Ele vai ficar no comando.

Questões práticas

A Por que JJ tomaria conta de Jasmine?

Escolha
uma opção

- A mãe estava indo trabalhar.
- A mãe estava saindo de férias.
- Jasmine estava doente.
- Jasmine estava saindo de férias.

B Quem está contando a história?

Figura 2: Item de Leitura (Caderno de Leitura) - Teste 2¹⁸

Liam, o Zelador do Parque

Conheça Liam, o zelador do parque



Liam, o zelador do parque

Você gosta de ficar ao ar livre?

O Liam gosta! Ele trabalha como zelador de um parque, o que significa que ele fica ao ar livre o dia todo. Ele ouve os pássaros cantando e observa as belas árvores e plantas.

Liam tem que manter as áreas do parque bonitas para os visitantes, principalmente o jardim de rosas. É uma tarefa muito trabalhosa, mas Liam gosta.



Este é o parque onde Liam trabalha.

Fonte: Tradução nossa a partir de [Standards & Testing Agency](#) (2019a, p. 5).

Fonte: Tradução nossa a partir de [Standards & Testing Agency](#) (2019a, p. 4).

¹⁸ No Teste 2 de Leitura, os textos e os itens vêm em cadernos separados.

Figura 3: Item de Leitura (Caderno de Leitura) – Teste 2

As questões de 1 a 9 se referem a Liam, o Zelador do Parque (páginas 4 a 8)

1 Liam trabalha...

Escolha
uma opção

Ao ar livre o tempo todo.

Em uma mesa quando está frio lá fora.

Ao ar livre quando faz sol.

Em uma mesa o tempo todo.

2 Qual parte do parque Liam gosta de deixar mais bonita para os visitantes?

Fonte: Tradução nossa a partir de *Standards & Testing, Reading Answer Booklet* (2019a, p. 3).

Figura 4: Item de Ortografia - Teste 1

P. Ele sempre _____ os coelhos antes de ir à escola.

1. A tela está no _____.

2. Amar _____ um abraço no ursinho de pelúcia.

3. Matt comeu uma fatia de _____.

4. Amy moveu o _____.

5. Meu pequeno _____ tem quatro anos.

6. Minha amiga tem o _____ muito comprido.

7. Qual é o _____?

8. Meu primo está economizando para _____ uma moto.

Fonte: Tradução nossa a partir de *Standards & Testing Agency* (2019a, p. 2).

Figura 5: Item de Gramática, pontuação e ortografia - Teste 2

1 Desenhe uma reta para unir duas palavras que podem formar uma única palavra.

Veja o exemplo.

Palavra 1

Palavra 2

Quadro	Flor
Guarda	Negro
Cachorro	Chuva
Couve	Quente

Uma linha conecta o ponto à direita de "Quadro" ao ponto à esquerda de "Negro".

2 As frases abaixo estão com a pontuação escondida.

Qual frase é uma **pergunta**?

Escolha
uma opção

Terminei o quebra-cabeça

Encontre um novo quebra-cabeça para mim

Onde está meu quebra-cabeça

Que quebra-cabeça difícil

Fonte: Tradução nossa a partir de *Standards & Testing Agency* (2019a, p. 4).

Figura 6: Item de Aritmética - Teste 1

1 $9 - 3 =$

1 mark

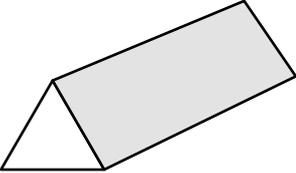
2 $5 + 10 + 5 =$

1 mark

Fonte: [Standards & Testing Agency](#) (2019b, p. 4).

Figura 7: Item de Raciocínio lógico - Teste 2

Este é um prisma.

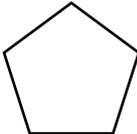


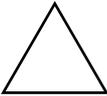
Marque **todas** as formas que são faces desse prisma.











Fonte: Tradução nossa a partir de [Standards & Testing Agency](#) (2019a, p. 17).

Figura 8: Páginas de uma atividade do teste de Triagem Fônica*

Seção 1	Seção 1
blem 	comprar
drell 	gritar
fusp 	descascar
quisk 	verificar

* N. do A.: O teste traz orientações da forma como o docente pode preparar as crianças, sugerindo, inclusive, tais como: acompanhe as letras com o dedo; não tenha pressa; seja paciente e positiva; ofereça encorajamento e elogio.

Fonte: Tradução nossa a partir de [Standards & Testing Agency](#) (2019a, p. 7 e 9).

Não há questionários contextuais aplicados no âmbito do SAT para o SK1. As informações de contexto das escolas inglesas são coletadas por meio do Censo Educacional daquele país.

2.3 - Aplicação dos testes e análise dos resultados

Para aplicação dos testes, o professor demanda à direção da escola a quantidade necessária, conforme número de estudantes, e informa os casos de necessidades especiais na turma, a fim de receber materiais e orientações adequados. Para os SATs KS1, as escolas têm a flexibilidade de administrá-los em dias e horários que lhes sejam convenientes, ao longo das duas semanas do mês de maio, definidas nacionalmente para realização dos testes, à exceção do teste de Triagem Fônica, que ocorre para os alunos do 1º ano durante duas semanas de junho. Com essa organização, as escolas têm a possibilidade de se organizarem para aplicação dos testes, sobretudo para Triagem Fônica, que requer a leitura individualizada dos alunos.

Os professores do KS1 são orientados a garantir que os testes não representem desnecessária tensão para os alunos. Nesse sentido, é possível interromper um teste para criar um intervalo a qualquer momento ou até mesmo decidir pela sua suspensão. No caso de testes aplicados individualmente, o professor pode continuar a testagem até em outro dia se perceber que a criança se estressou e que precisa estar melhor preparada para a situação (Standards & Testing Agency, 2020).

Depois de aplicados, os testes são corrigidos e analisados pelos próprios professores. A Standards & Testing Agency oferta aos docentes orientações para a correção e estimação das notas dos estudantes, tanto para **itens de múltipla escolha** quanto para os de **resposta construída**, usando o método de *mark schemes*. O esquema de correção pontua os acertos, ponderando-os em uma escala de 100 pontos, a partir de orientações indicativas dos aspectos a serem valorados, também compreendidos como rubricas de correção ou pontuação¹⁹.

É nesse momento que os professores que participaram da avaliação se reúnem para comparar e discutir os critérios subjetivos de atribuição de pontos para situações não previstas no manual de orientações. Esse processo é chamado moderação e tem como objetivo harmonizar os critérios de correção, a fim de evitar que as subjetividades dos professores interfiram nos resultados dos testes²⁰.

Para se chegar à atribuição dos escores totais, os pontos alocados para cada questão devem ser anotados no box que se localiza ao lado de cada uma delas. Quando os devidos pontos já tiverem sido dados para todas as questões, deve-se somá-los e anotar o resultado na capa do teste, no local apropriado. Este é o resultado bruto do teste (Standards & Testing Agency, 2020). O total bruto de cada área é calculado adicionando o total bruto dos dois testes daquela área – Leitura, Gramática, Pontuação e Ortografia ou Matemática. Esta nova pontuação bruta deve, então, ser convertida em um novo valor, com o uso das **tabelas de conversão** de pontuação bruta em pontuação em escala²¹. A título exemplificativo das orientações de correção dos testes de **resposta construída**, apresenta-se no Quadro 8 uma lista de alguns dos possíveis problemas que podem ocorrer durante a correção e como os professores devem agir.

¹⁹ Para ter acesso às *marks schemes* utilizadas para correção dos testes KS1, clique [aqui](#).

²⁰ Para saber mais sobre o processo de moderação, clique [aqui](#).

²¹ As tabelas de conversão de notas podem ser acessadas [aqui](#).

Quadro 8: Princípios gerais de correção²²

SITUAÇÕES POSSÍVEIS DURANTE A CORREÇÃO	COMO LIDAR COM ESSAS SITUAÇÕES
1. A resposta não se enquadra em nenhum dos exemplos do esquema de correção.	Aqueles corrigindo o teste devem usar o seu julgamento para decidir se a resposta corresponde ao definido na coluna "Requerimento" do esquema de correção. Também se pode recorrer ao "Guia Adicional" e aos exemplos de resposta.
2. O aluno respondeu de maneira não padronizada.	Alunos podem apresentar evidência de seu raciocínio em qualquer formato, desde que o seu significado seja compreensível. Diagramas, símbolos ou palavras são maneiras aceitáveis de apresentar uma resposta.
3. A resposta está correta, mas o desenvolvimento foi apresentado erroneamente.	Sempre se deve atribuir pontos para a resposta final que estiver correta.

Fonte: Adaptado de [Standards & Testing Agency](#) (2019c).

Para efeito ilustrativo, apresenta-se como dois alunos responderam à Questão 29 do Teste 2 de Matemática de 2019. Na figura a seguir, vê-se a referida questão, as respostas construídas de dois alunos (situação número 2 do Quadro 11), os pontos obtidos e a explicação dos escores.

Figura 9: Exemplos de correção de respostas construídas

29 Há 100g de gotas de chocolate no pacote.

Sita utiliza 25g.

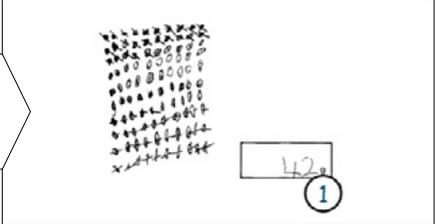
Ben utiliza 35g.

Quantos gramas de gotas de chocolate sobraram no pacote?

g

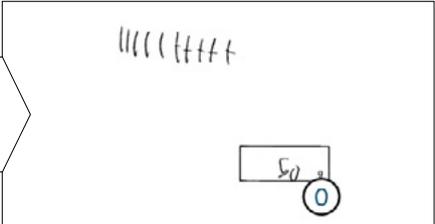
Priya: 1 ponto

Demonstre seu raciocínio



Jude: 0 pontos

Demonstre seu raciocínio



Fonte: Tradução nossa a partir de [Standards & Testing Agency](#) (2019c, p. 21 e 28).

²² Para saber mais, clique [aqui](#).

Segundo o *Mathematics test mark schemes* (STANDARDS & TESTING AGENCY, 2019c), nesse exemplo, percebe-se que Tanto Priya quanto Jude utilizaram um recurso visual para elaborar suas respostas. Priya desenhou corretamente 100 pedacinhos de chocolate e riscou 25 deles na parte de cima e 35 na parte de baixo. No entanto, contou erroneamente os pedacinhos remanescentes e, com isso, chegou ao total errado de 42. Assim, recebeu um ponto por seu método visivelmente correto. Jude, por sua vez, registrou 10 pauzinhos para representar, cada um, uma dezena de pedacinhos de chocolate, mas, em vez de riscar 6 deles, para representar 60, que é a soma de 25 + 35, só riscou 5. Assim, tanto o método quanto a resposta do estudante estão incorretos, sendo atribuído zero pontos para este item.

Para correção da Triagem Fônica, o professor deve ir aferindo pontos à medida que anota a resposta do aluno na Folha de Resposta. Assim, por exemplo, se o aluno emite os sons dos fonemas mas não os conecta em uma palavra, essa questão deve ser marcada como incorreta. Da mesma forma, os alunos podem alongar fonemas, mas se deixarem intervalos ou hiatos entre os fonemas e não os conectarem para formar a palavra, essa questão deve ser marcada como incorreta²³.

3. Escalas e padrões de desempenho para alfabetização

As autoridades educacionais inglesas orientam os professores a emitir juízos avaliativos sobre a proficiência dos seus alunos com base em descrições de ações que os estudantes de fato realizam durante a aplicação dos testes. São três os níveis de desempenho: a caminho do padrão esperado; no padrão esperado; em maior profundidade dentro do padrão esperado.

Uma pontuação abaixo de 100 indica que o estudante está a caminho do padrão esperado, 100 indica que o aluno está no padrão esperado e uma pontuação acima de 100 sugere que o estudante está trabalhando em um nível mais alto do que o esperado para sua idade. A pontuação máxima possível é 115 e a mínima é 85.

Como os resultados são calculados com base nos fundamentos da Teoria Clássica dos Testes, a dificuldade pode variar a cada ano. Assim, o número de notas brutas necessárias para atingir uma pontuação em escala de 100 pode mudar. Por exemplo, se a dificuldade geral de um teste diminuir em comparação com os anos anteriores, a pontuação bruta necessária para atender ao padrão esperado aumentará. Da mesma forma, se o teste for mais difícil, a pontuação bruta necessária para atender ao padrão esperado diminuirá²⁴. O Quadro a seguir apresenta qualitativamente o que os alunos podem fazer em cada uma das três etapas de desenvolvimento da leitura.

²³ Os guias de correção dos testes de Triagem Fônica estão disponíveis [aqui](#).

²⁴ Mais detalhes sobre o cálculo dos resultados do KS1 estão disponíveis aqui.

Quadro 9: Escala de proficiência leitora no KS1

PADRÕES	DESCRIÇÃO DO QUE OS ESTUDANTES SÃO CAPAZES DE REALIZAR
<p>A CAMINHO DO PADRÃO ESPERADO</p>	<p>O estudante é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler corretamente, combinando sons em palavras que contêm os grafemas comuns indicados na lista de 40+ fonemas do Anexo de Ortografia do Currículo Nacional; • ler corretamente algumas palavras de duas ou mais sílabas que contêm a mesma correspondência grafema-fonema fonográfica; • ler diversas palavras usuais portadoras de exceção às regras comuns. <p>Em um livro considerado no mesmo nível das condições acima listadas, o estudante é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler em voz alta diversas palavras corretamente e com boa fluência, sem mesclá-las ou “engolir” sons; • ler palavras desconhecidas corretamente. <p>A partir de um livro conhecido que lhe seja lido, o estudante é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • responder perguntas durante conversação com o professor sobre a leitura e fazer inferências simples.
<p>NO PADRÃO ESPERADO</p>	<p>O estudante é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler corretamente a maioria das palavras de duas ou mais sílabas; • ler a maioria das palavras que contêm sufixos comuns; • ler a maioria das palavras usuais portadoras de exceção às regras comuns. <p>Em um livro considerado apropriado para sua idade, o estudante é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler a maioria das palavras sem mesclá-las ou “engolir” sons, e de modo suficientemente fluente para que possa concentrar-se mais na compreensão da leitura do que na decodificação das palavras (90 palavras por minuto é um bom nível de fluência); • articular corretamente a maioria das palavras desconhecidas, sem hesitação. <p>Em um livro que o estudante já consiga ler fluentemente, ele é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verificar autonomamente se o que está lendo faz sentido e, se for o caso, corrigir o que leu erroneamente; • responder perguntas e fazer algumas inferências; • explicar o que já leu até um certo ponto.
<p>EM MAIOR PROFUNDIDADE DENTRO DO PADRÃO ESPERADO</p>	<p>Em um livro que o estudante esteja lendo por iniciativa própria, ele é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fazer inferências; • antecipar um desenrolar razoável da história com base no que já leu até um certo ponto; • traçar relações entre o livro que está lendo e outros livros já lidos.

Fonte: [Standards & Testing Agency](#) (2017, p. 4-5).

Em relação à Matemática, o quadro a seguir apresenta os padrões de desempenho.

Quadro 10: Escala de proficiência em Matemática no KS1

PADRÕES	DESCRIÇÃO DO QUE OS ESTUDANTES SÃO CAPAZES DE REALIZAR
<p>A CAMINHO DO PADRÃO ESPERADO</p>	<p>O estudante é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler e escrever números até 100; • particionar um número de dois dígitos em dezenas e unidades para demonstrar compreensão de valor, embora possa usar recursos de apoio; • somar e subtrair números de dois dígitos e unidades, e números de dois dígitos e dezenas, sem utilizar reagrupamento, explicando seu método verbalmente, em fotos ou usando recursos (por exemplo, $23 + 5$; $46 + 20$; $16 - 5$; $88 - 30$); • lembrar-se de pelo menos quatro das seis ligações numéricas para 10 e raciocinar sobre os fatos associados (por exemplo, $6 + 4 = 10$, portanto, $4 + 6 = 10$ e $10 - 6 = 4$); • contar em dois, cinco e dezenas de 0 e usar isso para resolver problemas; • saber o valor de diferentes moedas; • nomear algumas formas comuns 2-D e 3-D entre um grupo de formas e descrever algumas de suas propriedades (por exemplo, triângulos, retângulos, quadrados, círculos, cubos, pirâmides e esferas).
<p>NO PADRÃO ESPERADO</p>	<p>O estudante é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler escalas em divisões de um, dois, cinco e dezenas; • particionar qualquer número de dois dígitos em diferentes combinações de dezenas e unidades, explicando seu pensamento verbalmente, em imagens ou usando recursos; • adicionar e subtrair quaisquer dois números de dois dígitos usando uma estratégia eficiente, explicando seus métodos verbalmente, em imagens ou usando recursos (por exemplo, $48 + 35$; $72 - 17$); • recuperar todos os números de ligações até e dentro de 10 e usá-los para raciocinar e calcular ligações para e dentro de 20, reconhecendo outras relações aditivas associadas (por exemplo, se $7 + 3 = 10$, então $17 + 3 = 20$; se $7 - 3 = 4$, então $17 - 3 = 14$; levando a se $14 + 3 = 17$, então $3 + 14 = 17$, $17 - 14 = 3$ e $17 - 3 = 14$); • relembrar fatos de multiplicação e divisão para 2, 5 e 10 e usá-los para resolver problemas simples, demonstrando uma compreensão da comutatividade; • identificar $1/4$; $(1)/3$; $1/2$; $/4$; $3/4$ de um número ou forma, reconhecendo que todas as partes devem ser partes iguais do todo; • usar moedas diferentes para fazer a mesma quantia; • ler a hora em um relógio com precisão de 15 minutos; • nomear e descrever propriedades de formas 2-D e 3-D, incluindo o número de lados, vértices, arestas, faces e linhas de simetria.

**EM MAIOR
PROFUNDIDADE
DENTRO
DO PADRÃO
ESPERADO**

O estudante é capaz de:

- ler escalas onde nem todos os números* são dados e estimar pontos entre eles;
- relembrar e usar fatos de multiplicação e divisão para 2, 5 e 10 e fazer deduções fora dos fatos de multiplicação conhecidos;
- raciocinar sobre números e relacionamentos para resolver problemas mais complexos e explicar seu pensamento (por exemplo, $29 + 17 = 15 + 4 + 27$; “juntos Jack e Sam têm £ 14. Jack tem £ 2 a mais do que Sam. Quanto dinheiro Sam tem?” etc.);
- resolver problemas de palavras que envolvem mais de uma etapa (por exemplo, “onde há mais biscoitos? 4 pacotes de biscoitos com 5 em cada pacote ou 3 pacotes de biscoitos com 10 em cada pacote?”)
- ler a hora em um relógio com precisão de 5 minutos;
- descrever semelhanças e diferenças de formas 2-D e 3-D, usando suas propriedades (por exemplo, que duas formas 2-D diferentes têm apenas uma linha de simetria; que um cubo tem o mesmo número de arestas, faces e vértices, mas diferentes dimensões).

* A escala pode ter a forma de uma reta numérica ou uma situação prática de medição.

Fonte: [Standards & Testing Agency](#) (2017, p. 08-09).

4. Devolutiva e uso dos resultados

Com os resultados em mãos, os professores os comunicam às famílias e os utilizam tanto para orientá-las nos processos de aprendizagem dos estudantes, como, também, para fazer ajustes no próprio planejamento de aulas, em função dos resultados obtidos pelos alunos.

A devolutiva dos resultados dos testes do KS1 deve ser feita aos pais pela própria escola, em data determinada segundo a agenda de cada estabelecimento educacional, mas sempre antes do final do ano letivo, o qual ocorre em meados de junho. Os resultados são divulgados nas escolas para estudantes e seus familiares. Principalmente, os resultados são utilizados, no nível dos docentes, para ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem e correção de déficits educacionais.

Referências

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE). **English programmes of study: Key Stages 1 and 2: National Curriculum in England. Reino Unido, 2013.** Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335186/PRIMARY_national_curriculum_-_English_220714.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

HALADYNA, T. M. **Developing and validating multiple-choice test items.** Londres: Routledge, 1994.

ROBERTS, N. **Assessment and testing in primary education (England).** House of Commons Library, Londres, Jan. 8 2020. Disponível em: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7980/CBP-7980.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **English grammar, punctuation and spelling test framework for test developers: National curriculum tests from 2016 for test developers.** Reino Unido, 2016a . Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/510943/2016_KS1_EnglishGPS_framework_PDFA.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **Key Stage 1 Assessment and Reporting Arrangements.** October 2021. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1031077/2022_Key_stage_1_assessment_and_reporting_arrangements.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **Key Stage 1 Test Administration Guidance: March 2020.** Londres, 2020. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/872312/Key_stage_1_test_administration_guidance.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **Teacher Assessment Exemplification: end of Key Stage 1: English Writing: Working towards the expected standard: Jamie.** Reino Unido, 2018. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/653127/2018_exemplification_materials_KS1-WTS_Jamie_.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **Teacher Assessment Frameworks at the end of Key Stage 1: For use from the 2018/19 academic year onwards.** Reino Unido, 2017. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/740343/2018-19_teacher_assessment_frameworks_at_the_end_of_key_stage_1_WEBHO.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **English reading test framework: National curriculum tests from 2016 for test developers.** Reino Unido, 2016b. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/628806/2016_KS1_Englishreading_framework_PDFA_V2.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **Phonics Screening Check: Administration Guidance:** April 2019. Londres, 2019d. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/798235/2019_phonics_screening_check_administration_guidance.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **Mathematics framework: National curriculum tests from 2016 for test developers.**

Reino Unido, 2016c. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/628813/2016_KS1_Mathematics_framework_PDFA_V3.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **Mathematics: Administering Paper 1: Arithmetic.** Reino Unido, 2019b. Disponível em:

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/805142/STA198224e_2019_ks1_mathematics_Administering_Paper1_arithmetic.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **Mathematics Test Mark Schemes : Paper 1: Arithmetic;** Paper 2: Reasoning.

Reino Unido, 2019c. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/805148/STA198209e_2019_ks1_mathematics_test_mark_schemes.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **English Reading: Paper 2: reading answer booklet.** Reino Unido, 2019a. Disponível

em: <https://www.sats-papers.co.uk/ks1-sats-papers/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

THESCHOOLRUN. **Changes to KS1 SATs in 2022: what parents need to know.** Reino Unido, 2021.

3

Análise das matrizes do Saeb

Apresentação geral

A proposta desta segunda parte da pesquisa é apresentar uma análise das matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para o 2º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa e Matemática), com base no documento preliminar de referência do Inep (BRASIL, 2019).

Foram consideradas nessa análise a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), além do conteúdo sistematizado na Parte 1 desta pesquisa, que analisou as avaliações realizadas por cinco países: África do Sul, Austrália, Chile, França e Inglaterra.

Além disso, considerando-se as diversas peculiaridades linguísticas, educacionais, culturais, econômicas e políticas dos países estudados, optou-se também por uma análise comparativa das matrizes do Saeb com o Quadro de Proficiência Global (GPF, na sigla original para *Global Proficiency Framework*). Esse documento publicado pela Unesco (2020) define uma proposta geral de matriz para a avaliação da leitura e da matemática, estabelecendo níveis mínimos globais de proficiência que se espera que os estudantes demonstrem ao final de cada ano escolar do ensino fundamental. Trata-se de um importante documento que permite a comparação entre diferentes países por meio do estabelecimento de critérios técnicos objetivos e que são esperados por etapa de escolaridade a despeito das diferenças locais.

Introdução

No ano de 2013, o Brasil realizou, em âmbito nacional e de abrangência censitária, a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), primeira experiência de avaliação externa em larga escala da alfabetização, destinada aos estudantes concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental. Essa edição foi considerada uma aplicação-piloto (BRASIL, 2015). Em 2014 e 2016, ocorreram duas novas edições da ANA.

Importante ressaltar que, no ano de criação da ANA, diversos sistemas estaduais já realizavam avaliações externas em larga escala da alfabetização, como é o caso de Minas Gerais que, em 2006, avaliou o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, dando origem ao Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa).

A ANA foi criada no escopo de ações pertinentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio da [Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação](#). Essa avaliação foi instituída com o objetivo de

[...] avaliar os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização da rede pública de ensino, gerando informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes, além de fornecer dados contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar. (BRASIL, 2018, p. 13)

No ano de 2018, foram apresentadas novas propostas para o Saeb e também novas matrizes, orientadas pela [BNCC](#), homologada em dezembro de 2017, por meio da [Portaria Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017](#). Essa proposta de alinhamento visou atender à Resolução CNE n. 2/2017 que determinava prazo para que fossem realizados ajustes nas matrizes de modo que se alinhassem à BNCC ora homologada.

De acordo com o Inep, para a elaboração dessas matrizes,

[...] foram realizados estudos sobre os formatos e organizações de avaliações internacionais, análises das Matrizes vigentes nas iniciativas de avaliação em larga escala no contexto educacional brasileiro, estudos sobre taxonomias de aprendizagem e estudos sobre a pertinência e a metodologia de avaliação de [itens de resposta construída](#). (BRASIL, 2018, p. 47)

As matrizes que serão discutidas a seguir são, portanto, aquelas disponibilizadas no Documento de Referência – Versão Preliminar mencionado acima, desenvolvido pelo Inep em 2018 e atualizado em 2019, sob a coordenação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB).

Análise da Matriz de Língua Portuguesa

Matriz de Língua Portuguesa Saeb 2º ano do Ensino Fundamental e a BNCC

A matriz de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental, está organizada em dois níveis: os eixos de Conhecimento e Habilidade. Os eixos estão organizados em três dimensões: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Leitura e Produção Textual, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - **Matriz de referência** para avaliação de Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. Ler palavras. Escrever palavras.
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> Ler frases. Localizar informações explícitas em textos. Reconhecer a finalidade de um texto. Inferir o assunto de um texto. Inferir informações em textos verbais. Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
PRODUÇÃO TEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> Escrever texto.

Fonte: BRASIL (2020, p. 5).

No eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (Quadro 1), pautando-se pelo que estabelece a BNCC, foram sintetizados “conjunto de habilidades fundamentais”, que se traduzem em:

- **Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.**
- **Ler palavras.**
- **Escrever palavras.**

Conforme a BNCC explicita, estar alfabetizado implica “saber codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (BRASIL, 2017, p. 87-88). Além disso, a BNCC propõe que, até o 2º ano do Ensino Fundamental, o estudante, além de escrever palavras, também escreva frases e textos curtos nas formas impressa e cursiva, devendo-se observar o uso adequado da pontuação, a segmentação e o uso de letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, bem como a situação comunicativa e as características do gênero.

Levando em consideração esses objetivos, ao analisar no Quadro 1 a maneira como a **matriz de referência** para Língua Portuguesa os desenvolve, identifica-se dois desafios iniciais a fim de que essa matriz se alinhe à perspectiva da BNCC: I) ausência de parâmetros para balizar a relação sugerida entre grafemas e fonemas; e II) ausência de parâmetros do que se considera ler e escrever palavras. A seguir, são detalhados esses dois desafios.

Ausência de parâmetros para balizar a relação sugerida entre grafemas e fonemas: relação entre som e letra.

A aprendizagem da decodificação requer relacionar as menores unidades sonoras das palavras, chamadas fonemas, com sua representação escrita, denominada grafemas, sendo que um grafema pode ser equivalente a uma ou mais letras. Por exemplo, o dígrafo <lh> representa o fonema /l/; a palavra “alho”, portanto, tem três fonemas (/a/-/l/-/o/), três grafemas (<a>, <lh>, <o>) e quatro letras (a, l, h, o). Antes de decodificar sílabas, morfemas e palavras inteiras é necessário que as crianças aprendam essas relações grafema-fonema que podem variar em complexidade, desde relações biunívocas mais simples em que um único fonema é correspondente a um único grafema (ex. B, P, D, T) até relações mais complexas e contextuais como os diferentes grafemas usados para representar o fonema /s/ (ex. S, SS, Ç, SC, Z). A redação da matriz permite supor qualquer nível de relação de elemento sonoro com a representação escrita, o que incluiria níveis fonológicos maiores como as sílabas ou rimas. A ausência de parâmetros claros deixa incerto qual é o nível do conhecimento que será testado. Por exemplo, o teste pode ter um item solicitando a identificação de letras correspondentes a sons iniciais, mediais ou finais, ou ainda a escrita de palavras, ditadas pelo professor, com padrões silábicos mais complexos, não apenas sílabas canônicas. Contudo, o fundamental é que se especifique a relação entre segmentos sonoros e a escrita. Nesse sentido, também seria recomendável incluir itens que avaliassem os diferentes níveis de consciência fonológica, mas com foco no nível da consciência fonêmica.

Ausência de parâmetros do que se considera ler e escrever palavras. Assim como na habilidade anterior, a matriz não explicita o que se considera por leitura e escrita de palavras, o que deveria ser o equivalente a decodificar e codificar palavras. Como a redação dessas habilidades é muito genérica, ela pode indicar também outras dimensões da leitura e da escrita, como a compreensão e a ortografia. Além disso, o próprio processo envolvendo a mecânica da alfabetização (decodificar e codificar) é complexo. A BNCC identifica diferentes elementos para esse processo: i) compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); ii) dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); iii) conhecer o alfabeto; iv) compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; v) dominar as relações entre grafemas e fonemas; vi) saber decodificar palavras e textos escritos; vii) saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; e viii) ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BNCC, p. 93).

Já no eixo Leitura, que deve ser entendido como eixo da compreensão de textos escritos, o Inep indica que,

[...] foram consideradas habilidades relativas à reconstrução das condições de produção e recepção dos textos, às estratégias e procedimentos de leitura, à reconstrução da textualidade e à compreensão em leitura. Isso porque, tomando por referência a BNCC, a expectativa é que até o final do 2º ano os estudantes já leiam e compreendam textos. Também estão previstas no documento habilidades relacionadas com o reconhecimento da função social dos textos, a localização de informações explícitas, a leitura e a compreensão de textos narrativos e a articulação da linguagem verbal e não verbal, que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos iniciais. Desse modo, na **Matriz de Referência** de Língua Portuguesa, estão reunidas no Eixo Leitura desde habilidades relativas à decodificação (como ler frases) e ao reconhecimento (como localizar informações explícitas e reconhecer a finalidade de textos), até habilidades de compreensão leitora. (BRASIL, 2019, p. 60-61)

Nesse eixo, destaca-se a maneira como a habilidade “Ler frases” é descrita. Pela forma como o documento a apresenta (“uma habilidade relativa à decodificação”), questiona-se se ela estaria melhor alocada no eixo anterior, Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, tendo em vista que a decodificação é sempre de palavras e não de frases, que por sua vez são lidas pela articulação de várias palavras decodificadas, envolvendo outros elementos,

como o contexto e gênero. Além disso, é fundamental saber como a habilidade de ler frases será realizada, pois, para se inserir na dimensão da decodificação seria pertinente a realização de um teste de leitura oral.

No que concerne ao terceiro eixo, Produção Textual, indicado na BNCC como um dos eixos das práticas de linguagem para ensino da Língua Portuguesa, observa-se que também falta uma melhor articulação e clareza no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos (aspectos gramaticais e lexicais) e de tipologias e gêneros textuais envolvidos na habilidade “Escrever texto”.

O documento afirma que,

[...] no Eixo Produção Textual, a Matriz é composta pela seguinte habilidade: escrever texto em língua portuguesa. Nesta produção escrita, pretende-se avaliar aspectos como coesão e coerência na escrita do texto, adequação à forma de composição do gênero solicitado e ao propósito comunicativo, além de convenções da escrita, como grafia das palavras, uso da pontuação e segmentação das palavras.

No que se refere aos gêneros e tipos textuais, assim como no Eixo Leitura, os textos próprios dos campos da vida social dos quais a criança participa, em especial aqueles relacionados ao campo da vida cotidiana, como bilhete, carta, agenda, lista, recado, legenda para foto ou ilustração, regras de jogos e brincadeiras, aviso, convite e receita devem ser os mais explorados no teste. Além desses, os relatos e o reconto também poderão ter lugar de destaque no instrumento. (BRASIL, 2019, p. 52)

Esse detalhamento do eixo não está presente na matriz em si, que sintetiza essa habilidade a “Escrever texto”. Portanto, observa-se que, para todos os eixos que compõem a matriz de Língua Portuguesa, o texto dessas habilidades se mostram significativamente genéricos, podendo gerar diferentes interpretações. Dessa forma, os testes elaborados a partir dela podem gerar equívocos quanto às habilidades e conhecimentos que serão efetivamente avaliados. Essa amplitude inviabiliza, assim, uma análise mais objetiva de como as habilidades da BNCC estão, de fato, sendo configuradas nas avaliações do Saeb.

A falta de clareza acerca do que deverá compor as habilidades avaliadas no teste pode ser decorrência da ausência de parâmetros em relação ao desempenho que se espera dos estudantes ao término da etapa em questão. Definições mais específicas na direção do que se pretende analisar em termos de aprendizagens esperadas ao final do 2º ano podem contribuir para o aprimoramento da **matriz de referência**. Um passo nessa direção foi dado, em 2021 pelo Instituto Reúna, com o lançamento das Descrições de Aprendizagem para cada ano escolar nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa. Esse conteúdo tem o objetivo principal de apoiar o planejamento e avaliação dos docentes no processo de ensino e aprendizagem, e pode servir de insumo para debates acerca do que se espera alcançar em cada etapa. A seguir apresentamos as descrições propostas para o 2º ano em Língua Portuguesa:

No final do 2º ano: os estudantes consolidam a alfabetização; leem, silenciosamente e em voz alta e com fluência adequada, os gêneros discursivos indicados (por exemplo, cantigas, letras de canções, regras de jogos e brincadeiras, receitas culinárias, notícias para o público infantil, curiosidades, verbetes de enciclopédia, entre outros) e produzem textos, cujo nível de textualidade é adequado (bilhetes, cartas, pequenos relatos de observação, narrativas ficcionais lidas pelo professor), com autonomia, inclusive por escrito. Eles compreendem, portanto, a escrita como linguagem e aplicam conhecimentos acerca dos gêneros discursivos e próprios da notação escrita para ler, compreender e produzir textos nos diferentes gêneros discursivos, em letra bastão, de imprensa e cursiva (INSTITUTO REÚNA, 2021).

A partir dessa descrição de aprendizagem, o quadro a seguir traz uma proposta de detalhamento das habilidades presentes na BNCC, que poderiam subsidiar discussões acerca do aprimoramento da **matriz de referência** do Saeb para que se torne mais objetiva.

Quadro 2 – Descrições de Aprendizagem de Língua Portuguesa a partir das habilidades da BNCC – 2º ano Ensino Fundamental

EIXO DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÕES DE APRENDIZAGEM
LEITURA/ ESCUTA	Leitura e compreensão de cantigas, letras de canções, receitas culinárias, legendas, regras de brincadeiras, convites, entre outros textos do Campo da Vida Cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> Lê e compreende, com autonomia, silenciosamente e em voz alta, cantigas, letras de canções, listas, legen-das, bilhetes, convites, receitas culinárias, regras de brincadeiras, recuperando as ideias/ informações para construir sentidos nos textos. Por exemplo, ao ler um convite, o estudante locali-za informações como o nome do aniversariante ou o local da festa. Mas é preciso evitar a solicitação de informações que o estudante possa localizar sozinho, mesmo que ainda não este-ja convencionalmente alfa-betizado, como a idade ou o dia da festa. Pois, nesses casos, o estudante pode localizar a informação sem a necessidade de decodificação do texto escrito.
	Leitura e compreensão de textos literários diversos, em prosa ou em versos.	<ul style="list-style-type: none"> Lê, com autonomia, e compreende narrativas literárias de gêneros diversos como contos de fadas, acumulativas, de assombração, fábulas, sendo capaz de recuperar o enredo do texto original e identificar os elementos das narrativas, como personagens, suas características e ações nos textos, enredo e espaço.
ORALIDADE	Canto de cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia	<ul style="list-style-type: none"> Canta cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.
	Produção oral, em colaboração com colegas e com o professor, notícias para público infantil para repassar em áudio ou em meio digital.	<ul style="list-style-type: none"> Produz textos orais em diferentes contextos comunicativos e com diferentes finalidades, reconhecendo as especificidades da produção oral informal em relação às situações mais formais de uso da oralidade. Por exemplo, ao produzir uma exposição oral para compartilhar informações pesquisadas, reconhece a necessidade de empregar a norma-padrão da língua e as palavras de cunho científico relacionadas ao assunto.
	Produção oral, em colaboração com os colegas e com o professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, entre outros gêneros do Campo Investigativo.	<ul style="list-style-type: none"> Aplica, na produção de textos orais, conhecimentos básicos da língua, como regras de concordância, ritmo e tom de voz adequado, pronúncia correta das palavras.

EIXO DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÕES DE APRENDIZAGEM
ORALIDADE	Reconto oral de narrativas literárias conhecidas.	<ul style="list-style-type: none"> Reconta oralmente histórias conhecidas e/ou lidas pelo professor, respeitando o enredo do texto original e mantendo a sequência temporal e causal dos acontecimentos.
	Produção escrita e/ou digital, autônoma, de bilhete e carta (na íntegra ou em partes).	<ul style="list-style-type: none"> Produz textos escritos, de próprio punho, com autonomia, aplicando conhecimentos acerca da formatação dos textos, dos recursos linguísticos e semióticos adequados e dos conteúdos desses textos. Por exemplo, ao escrever bilhete, considera a formatação própria desse gênero, como a indicação de quem escreve, para quem escreve, a despedida e o corpo do texto.
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Produção de pequenos relatos de observação, de processos, de fatos, de experiências pessoais.	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve a ideia/assunto do texto de acordo com a finalidade, as especificidades do gênero discursivo e a quantidade e qualidade de informações necessárias. Por exemplo, ao escrever curiosidades sobre um assunto, apresenta informações em quantidade e qualidade adequadas.
	Produção de cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> Produz cartazes articulando diferentes linguagens, em áudio, vídeo ou impressos relacionando texto verbal e não verbal, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Produção, em colaboração com os colegas e com o professor, de pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil. Produção escrita, autônoma, de pequenos registros de observação de resultados de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> Reconta, por escrito, textos narrativos lidos pelo professor, recuperando o enredo do texto original, identificando e articulando a situação inicial, o conflito, o desfecho e a situação final. Por exemplo, escreve o final de uma narrativa lida, a partir da situação inicial e do conflito, previamente escritos. Ou escreve um novo final para uma narrativa conhecida, mantendo a coerência com o enredo do texto original.
	Reconto, por escrito, de textos narrativos literários lidos pelo professor.	

EIXO DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÕES DE APRENDIZAGEM
ANÁLISE LINGÜÍSTICA	<p>Identificação e reprodução, em relatos de experiências pessoais, da sequência dos fatos, utilizando expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.) e o nível de informatividade necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve pequenos relatos pessoais, empregando palavras que marcam a passagem do tempo nos relatos de experiências e dos aspectos específicos da notação escrita, como a organização do texto em parágrafos e o uso adequado dos sinais de pontuação, como ponto final e ponto de interrogação.
	<p>Reconhecimento do conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece o conflito em narrativas ficcionais de diferentes gêneros discursivos, como contos e fábulas, e o relaciona às resoluções. Por exemplo, quando escreve um novo final para uma narrativa conhecida, mantém a coerência com o enredo do texto original. • Identifica em contos e fábulas as palavras e expressões que são utilizadas para caracterizar personagens e ambientes. • Reconta, por escrito, e com autonomia, integralmente ou em partes, narrativas ficcionais ouvidas, respeitando o enredo do texto original, organizando o texto em parágrafos e empregando sinais de pontuação, como ponto final, ponto de interrogação e dois pontos e travessão para indicar as falas de personagens.

Fonte: Instituto Reúna/Descrições de Aprendizagem de Língua Portuguesa, 2021.

Matriz Saeb Língua Portuguesa 2º ano do Ensino Fundamental e a PNA

Tendo em vista que a matriz foi elaborada pelo DAEB/INEP com base na BNCC publicada em 2018, e a PNA foi publicada em 2019, não há alinhamento a priori da matriz do Saeb com a Política Nacional de Alfabetização.

Pode-se, contudo, fazer uma relação geral entre os componentes essenciais para alfabetização estabelecidos pela PNA com as habilidades elencadas na matriz do Saeb 2º ano do Ensino Fundamental, tal qual indicado no quadro:

Quadro 3 – Correspondência entre PNA e SAEB

PNA	SAEB
COMPONENTES ESSENCIAIS	HABILIDADES AVALIADAS
Consciência fonêmica	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.
Instrução fônica sistemática	Obs.: Consciência fonêmica e Instrução Fônica Sistemática não são equivalentes, mas pode-se subentender essa relação na BNCC.
Fluência em leitura oral	Não contempla.
Desenvolvimento de vocabulário	Não contempla.
Compreensão de textos	Localizar informações explícitas em textos.
	Reconhecer a finalidade de um texto.
	Inferir o assunto de um texto.
	Inferir informações em textos verbais.
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
Produção de escrita	Escrever palavras.
	Escrever texto.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Nesse quadro comparativo, observa-se que, ainda que haja uma relação entre os elementos, o desafio de abrangência das habilidades destacado anteriormente se repete, visto que não há um detalhamento específico de como a habilidade se concretiza em itens de avaliação. Além disso, os componentes relacionados ao vocabulário e fluência em leitura oral não encontram correspondência na matriz.

Com relação à fluência, vale observar que a BNCC e a PNA trazem perspectivas distintas dessa habilidade. A BNCC, ao se referir a pesquisas relacionadas à aprendizagem da língua escrita, aborda o reconhecimento da leitura incidental.

[...] desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura. (BRASIL, 2017, p. 91)

Um ponto de debate diz respeito à relação entre leitura incidental ou global e a fluência, presentes na BNCC. As críticas a essa abordagem indicam pesquisas¹ que argumentam que, para que se atinja a fluência, é necessário decodificar palavras com precisão até que elas sejam consolidadas na memória e sua leitura se torne automatizada. Essa perspectiva se apresenta de maneira mais explícita na PNA, sendo também observada nas avaliações dos países estudados na primeira parte desta pesquisa.

No que concerne ao vocabulário, encontram-se referências importantes na BNCC para a Educação Infantil. Essa dimensão é um preditor importante para o início do processo formal de alfabetização e, tendo em vista que a avaliação do Saeb ocorre ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, abordar tais aspectos pode não ser mais considerado necessário. O desenvolvimento de vocabulário, em outros países, como na França, é contemplado em avaliações no 1º ano do Ensino Fundamental quando se trata de habilidades ligadas à compreensão da linguagem oral. Pesquisas indicam que boa parte das dificuldades de compreensão da leitura, depois do desenvolvimento da fluência de leitura, ocorre pela falta de compreensão de vocabulário, especialmente vocabulário acadêmico, isto é, palavras mais utilizadas no contexto escolar e na escrita, mas pouco frequentes na oralidade (SNOW, 2002).

Ainda com relação à leitura, a matriz do Saeb traz a habilidade “Ler frases”, mas, em face da opacidade da descrição e o não acesso a itens que a avaliem, não é possível relacioná-la aos componentes da PNA.

¹ S. Jay Samuels (1994), Timothy Rasinski (2004, 2006), Puliezi (2015) e Kuhn e Levy (2015).

Comparação da matriz Saeb de Língua Portuguesa com experiências internacionais

Nesta seção, serão abordadas matrizes de referência de dois dos países apresentados na primeira parte desta pesquisa, a saber França e Inglaterra², assim como um referencial internacional desenvolvido a partir da análise de diversas matrizes avaliativas pelo mundo, o *Global Proficiency Framework*. O **GPF apresenta**  uma proposta global acerca das habilidades e competências fundamentais que os estudantes devem apresentar ao longo de sua trajetória escolar, além de níveis de desempenho mínimo esperado para cada ano de escolaridade.

De acordo com a Unesco e colaboradores (2019), este *framework* tem

[...] o objetivo fornecer expectativas detalhadas de proficiência as quais países e as organizações de avaliação podem usar para vincular as avaliações existentes de leitura e matemática aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável [...]. (UNESCO et al., 2019, p. 1, tradução nossa)

Para a Leitura, o GPF especifica para todo o Ensino Fundamental um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas e consolidadas pelos estudantes em cada ano de escolaridade, indicado no Quadro 4.

Quadro 4 - Estrutura do Quadro de Proficiência Global para Leitura

DOMÍNIO	CONSTRUÇÃO	SUBCONSTRUÇÃO	GRADE																
			1	2	3	4	5	6	7	8	9								
O Compreensão oral ou de Libras	O1 Retém informações a nível de palavras	O1.1 Compreende linguagem oral e de sinais a nível de palavra ou oração	x	x															
		O1.2 Reconhece o significado de palavras comuns de nível escolar em um pequeno texto contínuo em nível escolar lido ou sinalizado para o aluno	x	x															
	O2 Retém informações a nível de frase ou texto	O2.1 Retém informações explícitas em um pequeno texto contínuo em nível escolar lido ou sinalizado para o aluno	x	x	x														
	O3 Interpreta informações a nível de frase ou texto	O3.1 Interpreta informações em um pequeno texto contínuo em nível escolar lido ou sinalizado para o aluno		x	x														
D Decodificação	D1 Precisão	D1.1 Identifica correspondências símbolo-som/soletração com dedos e/ou símbolo/morfema	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		D1.2 Decodifica palavras isoladas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	D2 Fluência	D2.1 Recita ou sinaliza um pequeno texto contínuo em nível escolar no ritmo e com precisão		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
R Compreensão escrita	R1 Retém informações	R1.1 Reconhece o significado de palavras comuns de nível escolar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		R1.2 Retém informações explícitas em um texto de nível escolar por associação direta – ou próxima – de palavras	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		R1.3 Retém informações explícitas em um texto de nível escolar por associação de palavras sinônimas			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	R2 Interpreta informações	R2.1 Identifica o significado de palavras e expressões desconhecidas em um texto de nível escolar				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		R2.2 Faz inferências em um texto de nível escolar				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		R2.3 Identifica as ideias principal e secundária em um texto de nível escolar				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	R3 Reflete sobre informações	R3.1 Identifica o propósito e público alvo de um texto				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		R3.2 Avalia um texto com justificativa				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		R3.3 Avalia o status de reclamações feitas em um texto								x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		R3.4 Avalia a efetividade de um texto																x	x

Fonte: Tradução nossa a partir de UNESCO et al., 2019, p. 6.

² A seleção desses dois países levou em consideração que ambos avaliam as crianças no 2º ano do Ensino Fundamental, sendo que os demais países analisados (África do Sul, Austrália) avaliam no 3º ano, sendo um público-alvo distinto do Saeb. O Chile, ainda que avaliasse crianças no 2º ano, tem passado por mudanças desde 2015, não estando claro como ficará a estrutura da avaliação para essa etapa.

Ao analisar esse quadro, constata-se que ele se organiza³ em Domínio, Construto e Subconstruto, indicados por ano de escolaridade. É importante ressaltar que, para o 2º ano, são indicados os construtos Compreensão da língua falada ou de sinais (C) e Decodificação (D) e todos seus respectivos sub construtos relacionados à precisão e fluência. Com relação ao construto Compreensão leitora (R), apenas o construto R1 – Recuperar informação, e seus subconstrutos R1.1 - Reconhecer o significado de palavras comuns e R1.2 – Recuperar informação explícita em texto compatível para a série por identificação direta ou aproximada de palavras, são compatíveis ao 2º ano.

Observa-se, portanto, que a estrutura do GPF indica que os estudantes, ao término do segundo ano de escolaridade, tenham consolidado os conhecimentos e habilidades relacionados à aprendizagem do sistema de escrita de suas línguas, com destaque, portanto, à dimensão da compreensão da linguagem oral; às relações entre fonemas e grafemas e aprendizagem do alfabeto, ou seja, dos princípios da decodificação; e à compreensão leitora por meio do reconhecimento de palavras e recuperação de informação.

Ao comparar o que o GPF apresenta com o que é avaliado pelo Saeb, observa-se que a matriz do Saeb não considera a avaliação do conhecimento sobre linguagem oral, componente fundamental para que se possa ler com compreensão. Nesse sentido, observa-se que existem pelo menos quatro habilidades consideradas no GPF, que são prioritárias para o 1º e 2º anos mas que não são consideradas na matriz do Saeb, a saber: C1.1 - Compreender a linguagem falada e sinalizada no nível da palavra ou frase; D.1.1 – Decodificar palavras isoladas; D.2.1 – Falar ou sinalizar texto contínuo no nível da série no ritmo e com acurácia; R.1.1 – Reconhecer o significado de palavras comuns no nível da série.

A matriz do Saeb 2º ano, no que concerne a habilidades relacionadas à aprendizagem do sistema da escrita (eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética), traz apenas uma habilidade que poderia ser associada ao construto D⁴ do GPF. No Saeb, há a predominância de habilidades relativas à compreensão leitora, indicadas no eixo Leitura, englobando, principalmente, habilidades associadas à realização de inferências em textos lidos pelo estudante, que o GPF aborda no 3º ano do Ensino Fundamental.

Como argumentado anteriormente, no Saeb, as habilidades de “ler palavras” e “escrever palavras” são pouco precisas, não sendo possível saber qual é a compreensão do que é ler ou escrever palavras e qual é o tipo de palavra a ser lida ou escrita. Na matriz GPF, lê-se o termo “decodificar palavras isoladas” (D1.2), que é mais específico, pois indica que o que está sendo avaliado é a capacidade de extrair sons adequadamente de palavras escritas. Na Dimensão de Fluência (D2), há uma única habilidade de pronúncia de textos contínuos de nível adequado ao ano escolar com ritmo e precisão apropriadas (D2.1). Essa dimensão não é avaliada pelo Saeb, mas está presente em diferentes países da pesquisa, como França, Inglaterra e África do Sul.

Seguindo na perspectiva internacional, com relação à França, foi analisada a matriz destinada à avaliação do equivalente ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Essa matriz contempla domínios da linguagem oral, da consciência fonêmica e fonológica, decodificação e fluência em leitura, chegando à compreensão de texto escrito. A matriz da avaliação na França apresenta detalhamento do que caracteriza cada um dos aspectos a serem avaliados, conforme apresentado no quadro abaixo.

³ N. do A.: Tradução nossa.

⁴ [Clique aqui](#) para ter acesso na íntegra ao GPF e às habilidades e conhecimentos relacionados a cada construto.

Quadro 5 - Domínios avaliados em 2020 e 2021 em Francês⁵

FRANCÊS					
DOMÍNIO/ CAMPO	COMPETÊNCIA ASSOCIADA	ENTRADA CP	METADE CP	ENTRADA CE1	
ESTUDO DA LÍNGUA Da oral à escrita	Estabelecer correspondências grafo-fonêmicas: escrever sílabas simples e complexas. (Conhecer as correspondências grafo-fonêmicas*) <i>Escrever sílabas ditadas.</i>				
	Estabelecer correspondências grafo-fonêmicas: escrever sílabas simples e complexas. (Conhecer as correspondências grafo-fonêmicas*) <i>Escrever palavras ditadas.</i>				
LEITURA E COMPREENSÃO DA ESCRITA Identificar palavras cada vez mais facilmente	Reconhecer letras. (Saber discriminar visualmente e saber os nomes das letras) <i>Comparar séries de letras.</i>				
	Reconhecer letras. (Saber discriminar visualmente e saber os nomes das letras) <i>Reconhecer diferentes formas de se escrever uma letra.</i>				
RECONHECER LETRAS	Discriminar sons. (Saber discriminar de maneira visual e conhecer o nome das letras bem como o som que elas produzem) <i>Conhecer o nome das letras e o som que elas produzem.</i>				
	Discriminar sons. (Saber discriminar auditivamente e saber analisar os constituintes das palavras - consciência fonológica) <i>Manipulação de fonemas.</i>				
LEITURA E COMPREENSÃO DA ESCRITA Identificar palavras cada vez mais facilmente	Discriminar sons. (Saber discriminar auditivamente e saber analisar os constituintes das palavras - consciência fonológica) <i>Manipulação de fonemas.</i>				
	Discriminar sons. (Saber discriminar auditivamente e saber analisar os constituintes das palavras - consciência fonológica) <i>Manipulação de sílabas.</i>				
FONOLOGIA	Compreender as palavras lidas pelo professor. (Memorizar vocabulário ouvido nos textos) <i>Compreender as palavras lidas.</i>				
	Compreender as frases lidas pelo professor. (Memorizar vocabulário ouvido nos textos) <i>Compreender frases lidas.</i>				
LINGUAGEM ORAL Escutar para compreender mensagens orais	Compreender um texto lido pelo professor. (Identificar e memorizar informações importantes, conectando-as para dar significado) <i>Compreender os textos lidos.</i>				

⁵ Essa matriz contempla também as habilidades a serem avaliadas no 1º ano do Ensino Fundamental

FRANCÊS				
DOMÍNIO/ CAMPO	COMPETÊNCIA ASSOCIADA	ENTRADA CP	METADE CP	ENTRADA CE1
LEITURA E COMPREENSÃO DA ESCRITA Ler em voz alta	Ler palavras em voz alta. (Saber decodificar e compreender um texto*) <i>Ler as palavras em voz alta</i>			
	Ler um texto em voz alta. (Saber decodificar e compreender um texto*) <i>Ler um texto em voz alta</i>			
LEITURA E COMPREENSÃO DA ESCRITA Compreender um texto e controlar sua compreensão	Compreender frases lidas sozinho. (Saber mobilizar competência de decodificação*) <i>Compreender frases lidas.</i>			
	Compreender um texto lido sozinho. (Saber mobilizar competência de decodificação*) <i>Responder a questões lidas pelo professor.</i>			
	Compreender um texto lido sozinho. (Saber mobilizar competência de decodificação*) <i>Responder a questões lidas pelo próprio aluno.</i>			

Fonte: ANDREU (2021, pp. 7-8, tradução nossa).

Na coluna “competências associadas”, a grafia utilizando os recursos de parênteses e itálico foram mantidas como no original.

*FRANÇA. MENJS. **Educação primária e secundária**. BOEN nº 30, de 26 de julho de 2018.

A Matriz da França apresenta não apenas um detalhamento do que se espera em cada domínio, mas também sua progressão entre os dois primeiros anos ao indicar, por exemplo, ações como “reconhecer letras”, para a primeira avaliação, e “escrever sílabas ditadas” e “escrever palavras ditadas” nas avaliações subsequentes. Também se observa a leitura em voz como um dos domínios presentes nessa avaliação, que não encontra equivalente na matriz do Saeb.

No que tange à avaliação para o 2º ano (SAT KS2), na Inglaterra, para avaliação de Inglês, são contemplados os domínios Leitura; Gramática, Pontuação e Ortografia, além de se ter também um teste oral⁶. A Leitura, nessa matriz, diz respeito a habilidades de compreensão de textos escritos, enquanto o segundo domínio engloba conhecimentos de estruturação da língua em sua realização na escrita. Os quadros a seguir trazem exemplos dos conteúdos que são avaliados no SAT. Assim como na França, observa-se um detalhamento dos conteúdos avaliados em cada eixo.

⁶ Testes do Phonics Screening Test podem ser acessados [aqui](#).

Quadro 6 - Conteúdo para avaliação de Leitura KS1

CONTEÚDO CURRICULAR DE LEITURA AVALIADO
Uso do conhecimento vocabular para compreender textos.
Identificação e explicação dos aspectos-chave de textos ficcionais e não-ficcionais, tais como personagens, eventos, títulos e informações.
Identificação e explicação da sequência de eventos nos textos.
Inferências a partir do texto.
Antecipação de cenários possíveis com base no que já foi lido até um certo ponto do texto.

Fonte: STANDARDS & TESTING AGENCY (2016, p. 8).

Quadro 7: Exemplo de Conteúdo Curricular Gramática, pontuação e ortografia KS1

CAMPO	CONTEÚDOS
ORTOGRAFIA	Dígrafos e trígrafos vocálicos: ai, oi, ay, oy, a–e, e–e, i–e, o–e, u–e, ar, ee, ea (/i:/), ea (/ɛ/), er (/ɜ:/), er (/ə/), ir, ur, oo (/u:/), oo(/ʊ/), oa, oe, ou, ow (/aʊ/), ow (/əʊ/), ue, ew, ie (/aɪ/), ie (/i:/), igh, or, ore, aw, au, air, ear, ear (/ɛə/), are (/ɛə/)
TERMOS GRAMATICAIS/ CLASSES DE PALAVRAS	Substantivos, verbos, adjetivos, advérbios
FUNÇÕES DAS FRASES	Declaração, pergunta, comando, exclamação: padrões gramaticais que caracterizam cada uma dessas funções.
CONEXÕES ENTRE PALAVRAS E FRASES	Frases, frases nominais, conjunções coordenadas, conjunções subordinadas: combinações de palavras para formar frases e para conectar frases entre si.
TEMPOS VERBAIS	Presente e pretérito perfeito simples; presente e pretérito perfeito para marcar ações em progresso; uso consistente e correto destes tempos verbais ao longo da produção escrita.

Fonte: Adaptado de Standards & Testing Agency (2016, p. 9-12).

Além desse conteúdo, a matriz inglesa também apresenta uma escala que classifica a complexidade do domínio cognitivo mobilizado. Cada questão é identificada como de baixa ou alta complexidade em cada um dos cinco eixos; esse processo garante a comparabilidade das demandas, assim como o nível de dificuldade dos testes entre os anos. Os eixos são: I) acessibilidade da informação alvo, que envolve o número e proximidade de características que devem ser localizadas no texto, a extensão na qual a localização da informação no texto é identificada na questão, e a extensão na qual informações e/ou distratores competem no texto e podem levar a seleção de resposta equivocada; II) complexidade da informação alvo, que envolve a densidade léxico gramatical do estímulo, o nível de concretude/abstração da informação alvo, o nível de familiaridade da informação requerida para responder a questão; III) complexidade específica da tarefa, que envolve o grau de complexidade cognitiva envolvida para responder a questão, desde recuperar algo até inferir e outras habilidades de alto nível; IV) estratégia de resposta, que envolve a complexidade requerida de respostas escritas e a extensão na qual as crianças devem organizar/estruturar suas respostas; V) conhecimento técnico requerido, que envolve a extensão de conhecimento vocabular requerido pela questão, assim como linguagem técnica específica do componente e conhecimento requerido que não está dado no texto ([STANDARDS & TESTING AGENCY](#) , 2016). A seguir um exemplo da escala indicada para o eixo acessibilidade da informação alvo.

Quadro 8 - Exemplo de escala indicada para acessibilidade da informação alvo

A1 (BAIXA)	A2	A3	A4 (ALTA)
A informação que precisa ser localizada é básica, de alto destaque e limitada a uma ou duas peças. Está claramente localizada pela formulação da pergunta e limitada a uma pequena parte do texto. Informações concorrentes são limitadas.			A informação alvo não está plenamente localizada pela pergunta. Não está destacada pelo texto, e não está limitada a uma ou duas peças. Existem informações concorrentes significativas, seja pelo texto ou na forma de distratores funcionais.

Fonte: Tradução nossa a partir de [STANDARDS & TESTING AGENCY](#) (2016, p. 10).

A avaliação inglesa traz diferenças com o Saeb não apenas no detalhamento dos descritores, mas também na aplicação do teste de leitura oral e na definição de níveis de complexidade cognitiva que compõem os eixos que perpassam os domínios avaliados.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro. Academia Brasileira de Ciências, 2011.

ANDREU, S. et al. Évaluations 2021: Point d'étape CP - Premiers résultats. Série Études Document De Travail 2021-E03. [França], 2021. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/evaluations-2021-point-d-etape-cp-premiers-resultats-322673>. Acesso em: 2 out. 2021.

BALL, D. L. **Mathematical Proficiency for All Students: Toward a Strategic Research and Development Program in Mathematics Education**. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2003. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1643.html. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: 2o ano do ensino fundamental**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_SAEB_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de avaliação da educação básica. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/SAEB/2018/documentos/SAEB_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: Relatório 2013-2014: Vol. 2: análise dos resultados**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_2014_analise_dos_resultados.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Diário Oficial da União. Seção 1, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 4 dez. 2021.

BRASIL. Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico]/ organizado pelo Ministério da Educação – MEC ; coordenado pela Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_SAEB_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**, [s. l.], v. 7, 1.ed., p. 6-10, 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193258600700104>. Acesso em: 30 nov. 2021.

INSTITUTO REÚNA. **Avalia e Aprende**: Descrições de Aprendizagem Língua Portuguesa. São Paulo, 2021. Disponível em: https://apis.institutoreuna.org.br//content/uploads/files/Reuna_descricoes_aprendizagem_LP.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

PULIEZI, S. **Fluência e compreensão na leitura de textos: um estudo com crianças do 4º ano do ensino fundamental**. 2015. 157 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RASINSKI, T. **Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody**. April 2006. The Reading Teacher 59(7):704-706 DOI:10.1598/RT.59.7.10.

SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In: R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.). **Theoretical models and processes of reading** . International Reading Association, 1994. p. 816-837.

SNOW, C., **Reading for Understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension**. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2002. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html. Acesso em: 2 dez. 2021.

STANDARDS & TESTING AGENCY. English grammar, punctuation and spelling test framework for test developers; National curriculum tests from 2016 for test developers. Reino Unido, 2016. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/510943/2016_KS1_EnglishGPS_framework_PDFa.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

UNESCO et al. **Global Proficiency Framework for Reading: grades 1 to 9**, dez. 2020 Disponível em: <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/Global-Proficiency-Framework-Reading.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

UNESCO et al. GLOBAL PROFICIENCY FRAMEWORK: READING AND MATHEMATICS - Grades 2 to 6, out. 2019. Disponível em: <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/GAML6-REF-16-GLOBAL-PROFICIENCY-FRAMEWORK.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2021.

Análise da Matriz de Matemática

Matriz de Matemática Saeb 2º ano do Ensino Fundamental e a BNCC

Assim como em Língua Portuguesa, em Matemática também se observa uma profusão de termos para o processo de desenvolvimento do raciocínio matemático e da compreensão de seu conteúdo, que inclui alfabetização matemática, Literacia, Numeracia e letramento matemático. Três termos ganham destaque: I) o conceito de Literacia matemática, adotado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é definido como a capacidade de um indivíduo raciocinar matematicamente e de formular, aplicar e interpretar a matemática para resolver problemas numa variedade de contextos do mundo real¹; II) letramento matemático, utilizado na BNCC e definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemática; III) Numeracia, utilizado pela Política Nacional de Alfabetização (PNA)², e definido como não apenas a habilidade de usar números para contar, mas a habilidade de usar a compreensão e as habilidades matemáticas para solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana (PNA, 2019, p. 24). O termo numeracia adotado na PNA se refere a Literacia de números (*numerical literacy*), equivalente ao termo Literacia matemática (*mathematical literacy*) adotado pelo Pisa.

No Brasil, desde meados dos anos 1980³, optou-se por falar em alfabetização matemática para se referir ao ensino de Matemática nos anos iniciais da escola básica. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o ensino fundamental (1996), a assim chamada alfabetização matemática incluía não apenas números e operações⁴, mas as primeiras ideias de grandezas e medidas, tratamento da informação, e geometria. Na elaboração das matrizes de Matemática da ANA, esses eixos são mantidos, assim como a capacidade para articular esses conhecimentos, como pode ser percebido na definição a seguir, que explicita o sentido de alfabetização matemática na ANA:

[...] o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. (BRASIL, 2012, p. 60)

Em 2019, com a publicação da PNA pelo governo federal, a expressão alfabetização matemática foi alterada para Numeracia. A explicação para tal mudança está na discussão da palavra alfabetização, que designa apenas o ensino de leitura e de escrita em um sistema alfabético de escrita. De acordo com o documento da PNA, a utilização desse conceito como sinônimo de ensino de elementos básicos ou introdução a qualquer área do conhecimento é uma extrapolação, como observa-se no uso de termos como alfabetização matemática, alfabetização tecnológica

¹ Para mais detalhes, ver PISA 2020 aqui.

² HAASE, V.G. Numeracia e Literacia: Como associar o ensino e a aprendizagem de matemática básica com a alfabetização? In: Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe). Brasília, 2021.

³ DANYLUK, O. Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática. Dissertação (mestrado) – UNESP – Rio Claro (SP): IGCE-UNESP, 1998.

⁴ No documento básico da ANA de 2013, este eixo foi nomeado como Numérico e Algébrico, porque seguia o padrão já estabelecido para a Provinha Brasil e o documento orientador do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

e alfabetização cartográfica. Na concepção de elaboração da PNA, o principal prejuízo dessa associação está na descaracterização do termo, o que inclui o não ensino do funcionamento do princípio alfabético e divergências em relação a ensinar ou não a decodificação e a codificação.

A despeito da preocupação explicitada na PNA, cabe salientar que o sentido de alfabetização matemática, quando trazido a público em meados dos anos 1980, se assemelha mais a uma metáfora para que haja preocupação com o ensino e a aprendizagem matemática no início do ensino fundamental, de modo similar àquela que há com a língua portuguesa. Posteriormente, ao ensino e aprendizagem de conceitos básicos em Matemática, se associa a ideia de capacidade de articulação e aplicação dos conceitos aprendidos.

Apesar dos desdobramentos específicos que cada termo pode gerar no processo de aprendizagem de Matemática, observa-se que esses conceitos abordam, de maneira comum, a capacidade de raciocinar e utilizar o conteúdo matemático para resolver problemas. A **matriz de referência** para a avaliação de Matemática apresentada pelo Inep, assume o foco no termo Letramento Matemático, conceituado como:

[...] a compreensão e aplicação de conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de problemas nos campos de Número, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística, bem como na argumentação acerca da resolução de problemas. (BRASIL, 2018, p. 75)

Nesse sentido, as avaliações propostas pelo Saeb indicam aferir a habilidade dos estudantes em relação à compreensão e utilização de conceitos para resolução de problemas.

Conforme o Quadro 1, a seguir, podemos observar que a estrutura de matriz proposta para Matemática busca dialogar com esse conceito ao se organizar em eixos do conhecimento que se desdobram em dois eixos cognitivos: I) compreender e aplicar conceitos e procedimentos; II) resolver problemas e argumentar.

Quadro 1 - **Matriz de referência de Matemática do Saeb para o 2º ano**

EIXO DO CONHECIMENTO	EIXO COGNITIVO			
	Compreender e aplicar conceitos e procedimentos	Resolver problemas e argumentar		
NÚMEROS	2N1.1	Reconhecer o que os números naturais indicam em diferentes situações: quantidade, ordem, medida ou código de identificação.	2N2.1	Resolver problemas de adição ou de subtração, envolvendo números naturais de até 3 ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar ou retirar.
	2N1.2	Identificar a posição ordinal de um objeto ou termo em uma sequência (1º, 2º etc.).	2N2.2	Resolver problemas de multiplicação ou de divisão (por 2, 3, 4 ou 5), envolvendo números naturais, com os significados de formação de grupos iguais ou proporcionalidade (incluindo dobro, metade, triplo ou terça parte).
	2N1.3	Escrever números naturais de até 3 ordens em sua representação por algarismos ou em língua materna. OU Associar o registro numérico de números naturais de até 3 ordens ao registro em língua materna.	2N2.3	Analisar argumentações sobre a resolução de problemas de adição, subtração, multiplicação ou divisão envolvendo números naturais.

EIXO DO CONHECIMENTO	EIXO COGNITIVO		
	Compreender e aplicar conceitos e procedimentos		Resolver problemas e argumentar
NÚMEROS	2N1.4	Comparar OU Ordenar quantidades de objetos (até 2 ordens).	
	2N1.5	Comparar OU Ordenar números naturais de até 3 ordens, com ou sem suporte da reta numérica.	
	2N1.6	Identificar a ordem ocupada por um algarismo OU seu valor posicional (ou valor relativo) em um número natural de até 3 ordens.	
	2N1.7	Calcular o resultado de adições ou subtrações, envolvendo números naturais de até 3 ordens.	
	2N1.8	Compor OU Decompor números naturais de até 3 ordens por meio de diferentes adições.	
ÁLGEBRA	2A1.1	Identificar a classificação OU Classificar objetos ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.	
	2A1.2	Inferir OU Descrever atributos ou propriedades comuns que os elementos que constituem uma sequência de números naturais apresentam.	
	2A1.3	Inferir o padrão ou a regularidade de uma sequência de números naturais ordenados, de objetos ou de figuras.	
	2A1.4	Inferir os elementos ausentes em uma sequência de números naturais ordenados, de objetos ou de figuras.	
GEOMETRIA	2G1.1	Identificar a localização OU a descrição/ esboço do deslocamento de pessoas e/ou objetos em representações bidimensionais (mapas, croquis etc.).	2G2.1 Descrever OU Esboçar o deslocamento de pessoas e/ou objetos em representações bidimensionais (mapas, croquis etc.) ou plantas de ambientes, de acordo com condições dadas.
	2G1.2	Reconhecer/nomear figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.	
	2G1.3	Reconhecer/nomear figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo).	

EIXO DO CONHECIMENTO	EIXO COGNITIVO			
	Compreender e aplicar conceitos e procedimentos	Resolver problemas e argumentar		
GRANDEZAS E MEDIDAS	2M1.1	Comparar comprimentos, capacidades ou massas OU Ordenar imagens de objetos com base na comparação visual de seus comprimentos, capacidade ou massas.	2M2.1	Determinar a data de início, a data de término ou a duração de um acontecimento entre duas datas.
	2M1.2	Estimar/Inferir medida de comprimento, capacidade ou massa de objetos, utilizando unidades de medida convencionais ou não OU Medir comprimento, capacidade ou massa de objetos.	2M2.2	Determinar o horário de início, o horário de término ou a duração de um acontecimento.
	2M1.3	Identificar a medida do comprimento, da capacidade ou da massa de objetos, dada a imagem de um instrumento de medida.	2M2.3	Resolver problemas que envolvam moedas e/ou cédulas do sistema monetário brasileiro.
	2M1.4	Reconhecer unidades de medida e/ou instrumentos utilizados para medir comprimento, tempo, massa ou capacidade.		
	2M1.5	Identificar sequência de acontecimentos relativos a um dia.		
	2M1.6	Identificar datas, dias da semana, ou meses do ano em calendário OU Escrever uma data, apresentando o dia, o mês e o ano.		
	2M1.7	Relacionar valores de moedas e/ou células do sistema monetário brasileiro, com base nas imagens desses objetos.		
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	2E1.1	Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como "pouco prováveis", "muito prováveis", "certos" ou "impossíveis".	2E2.1	Representar os dados de uma pesquisa estatística ou de um levantamento em listas, tabelas (simples ou de dupla entrada) ou gráficos (barras simples, colunas simples ou pictóricos).
	2E1.2	Ler/Identificar OU Comparar dados estatísticos ou informações expressos em tabelas (simples ou de dupla entrada).		
	2E1.3	Ler/Identificar OU Comparar dados estatísticos expressos em gráficos (barras simples, colunas simples ou pictóricos).		

Fonte: BRASIL, 2020, p. 6-9.

Vale destacar que, embora existam habilidades que se encontram na mesma linha, não há relação direta entre elas. Ou seja, ainda que dispostas na mesma linha, as habilidades descritas no eixo "compreender e aplicar conceitos e procedimentos" não têm relação com a habilidade indicada ao lado, no eixo "resolver problemas e argumentar".

Outro ponto que vale destacar é que a matriz de Matemática traz uma estrutura diferente da matriz de Língua Portuguesa, tanto na sua disposição quanto no detalhamento das habilidades. Conforme discutido na parte anterior, a matriz de Língua Portuguesa está estruturada por eixo de conhecimento e habilidade. Na matriz de Matemática, por sua vez, observa-se a organização dos eixos de conhecimentos conforme as unidades temáticas presentes na BNCC e organizadas por eixos cognitivos. A questão em relação a essa comparação não é de sugerir que as matrizes de Matemática e Língua Portuguesa devam necessariamente seguir a mesma estrutura, mas sim destacar para a diferença existente na explicitação dos eixos cognitivos em cada estrutura.

A matriz de Matemática apresentada acima (Quadro 1) se assemelha mais com as orientações da BNCC do que a de Língua Portuguesa, ao trazer as unidades temáticas presentes na Base e a estrutura de eixos cognitivos, que dialogam com o conceito de letramento matemático. Apesar de remeter de maneira mais explícita à BNCC, dois elementos se destacam para o debate: a alocação de mais de uma habilidade por descritor e o conteúdo das ações cognitivas presente nas habilidades.

Em relação à alocação de mais de uma habilidade por descritor, o Inep argumenta que “O conectivo "OU" é utilizado para unir habilidades que foram consideradas semelhantes mas têm sentido exclusivo, isto é, cada item deve medir somente UMA das habilidades” (BRASIL, 2018, p. 85). Ainda que essa explicação reconheça o sentido exclusivo de cada habilidade, ao disponibilizá-las como semelhantes, no sentido de poder medir uma ou outra, a matriz abre espaço para construção de itens que poderão operacionalizá-las de maneira distinta. O impacto disso é a falta de clareza acerca do que será, efetivamente, avaliado na ação cognitiva proposta pelo item. Desafio esse reforçado pelo fato das avaliações não disponibilizarem os itens aplicados ou apresentarem a distribuição dos itens conforme o eixo cognitivo mobilizado.

Por exemplo, a habilidade 2N1.3 aborda “**Escrever** números naturais de até três ordens em sua representação por algarismos ou em língua materna”. OU **Associar** o registro numérico de números naturais de até três ordens ao registro em língua materna”. Escrever e associar são habilidades diferentes, sendo que a ação cognitiva “Escrever” demandaria **itens de resposta construída** para ser consolidada de fato. Ao disponibilizar habilidades distintas em um mesmo descritor, não fica claro como elas serão avaliadas nos testes.

A mesma situação se repete em outras descrições da matriz como, por exemplo, em 2N1.4 e 2N1.5, nas quais se emprega o uso de “Comparar” ou “Ordenar”. Além de comporem domínios cognitivos diferentes, com ordenar no domínio de conhecimento e comparar no domínio que implica análise, novamente, essa semelhança sugerida traz um desafio para o processo avaliativo. Como consequência, não é possível saber qual das duas ações será convertida em item de avaliação.

Em relação ao conteúdo das ações cognitivas presente nas habilidades de Matemática, observam-se ações relacionadas a escrever, reconhecer e nomear. Ainda que elas façam parte da aprendizagem matemática, o que é complexo numa avaliação em larga escala como o Saeb é aferir a escrita matemática (2N1.3) ou esboçar um deslocamento (2G2.1), por exemplo. Essa articulação entre habilidades de leitura e os conceitos e procedimentos matemáticos não são um problema em si. Porém, é preciso atenção para entender como exatamente serão avaliadas. Essa situação faz com que as habilidades tenham uma abrangência que, do ponto de vista avaliativo, abre espaços para incertezas acerca da operacionalização em itens, e, por consequência, da avaliação da proficiência dos estudantes.

Assim como apresentado na análise de Língua Portuguesa, este desafio poderia ser endereçado a partir de definições mais específicas acerca do que se espera que os estudantes sejam capazes de mobilizar ao final do 2º ano e, portanto, do que se pretende analisar em termos de aprendizagem. Um passo nessa direção foi dado em 2021 pelo Instituto Reúna, com o lançamento das Descrições de Aprendizagem para cada ano nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa. Para Matemática, a descrição traz a seguinte sugestão:

Ao analisar as habilidades previstas para o 2º ano do Ensino Fundamental, conforme a BNCC, entende-se que, ao final desta etapa, os estudantes leem, escrevem, comparam quantidades de até três algarismos. Compreendem que um número pode ser decomposto de diversos modos. Dominam os fatos básicos da adição e da subtração, resolvem problemas envolvendo as operações da adição e subtração simples por estratégias pessoais. Comparam figuras geométricas, analisando suas características. Reconhecem alguns sólidos geométricos como o cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera. Identificam a duração de tempo entre datas, realizam medição e fazem estimativas relacionadas à grandeza comprimento, fazendo uso de alguns instrumentos de medida. Leem e interpretam dados em tabelas e gráficos de colunas simples (INSTITUTO REÚNA, 2021).

A partir dessa descrição de aprendizagem esperada para o 2º ano do Ensino Fundamental, o quadro a seguir traz um detalhamento possível de como as descrições de aprendizagem pautadas nas habilidades presentes na BNCC podem subsidiar um olhar para avaliação e talvez contribuir com o aprimoramento da [matriz de referência](#) do Saeb.

Quadro 2 - Descrições de Aprendizagem de Matemática a partir das habilidades da BNCC – 2º ano Ensino Fundamental

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÕES DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS	<p>Compreensão de números com até três ordens: representação escrita, comparação de quantidades usando diferentes estratégias.</p> <p>Compreensão do sistema de numeração decimal: composição e decomposição de números.</p> <p>Construção de fatos básicos da adição e subtração: utilização de estratégias pessoais de cálculo (cálculo mental e estimativas) e resolução de problemas com diferentes formas de resolução.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Leem e representam números naturais de até três ordens com registros numéricos e em língua materna. Comparam e ordenam essas quantidades utilizando diferentes estratégias. <i>Por exemplo, eles podem comparar números utilizando a contagem de elementos dos conjuntos dados analisando a posição do número na sequência numérica: “esse vem depois, por isso é maior”, “esse tem mais uns”, “esses são trinta e esses, quarenta”; podem também consultar portadores numéricos, como o quadro de números ou as páginas de um livro ou, ainda, analisar os números posicionados em uma reta numerada.</i> Utilizam diferentes formas para compor e decompor os números de três ordens, apropriando-se das características do sistema de numeração decimal. <i>Por exemplo, usando a ideia de parte iguais ($120 = 60 + 60$); partes diferentes ($130 = 60 + 70$); ou a ideia de quase o dobro ($130 = 60 + 60 + 10$); ou a decomposição decimal ($180 = 100 + 80$); ou o sistema monetário brasileiro ($180 = 100 + 50 + 20 + 10$ ou, ainda, $180 = 50 + 50 + 50 + 10 + 10 + 5 + 5$).</i> Dominam os fatos básicos da adição e da subtração. <i>Por exemplo, os alunos têm de memória adições com somas até 10 ($9 + 1, 8 + 2, 7 + 3$ etc.) e subtrações com diferença até 10 ($10 - 1, 10 - 2, 10 - 3$ etc.). Esses fatos apoiam cálculos maiores, como $30 - 4 = 26$ ou $28 + 2 = 30$ ou, ainda, $28 + 12 = 20 + 8 + 10 + 2 = 30 + 10 = 40$.</i> Realizam adições e subtrações simples com número de até três ordens por meio de diferentes estratégias de cálculo (estimativa, cálculo mental, algoritmo convencional). <i>Por exemplo, estimam a ordem de grandeza do resultado da operação de adição, sabendo que em $231 + 342$, o resultado será mais do que 500, porque $200 + 300 = 500$. Na subtração $545 - 122$, estimam que o resultado será próximo de 400, pois $500 - 100 = 400$. Apoiam-se na composição e decomposição de números para realizar a operação de adição: $120 + 132 = 100 + 20 + 100 + 30 + 2 = 200 + 50 + 2 = 252$ ou ainda $120 + 132 = 120 + 100 + 30 + 2 = 220 + 30 + 2 = 250 + 2 = 252$. Na subtração, para realizar $348 - 122$, fazem: $300 - 100 = 200$; $40 - 20 = 20$ e $8 - 2 = 6$, logo temos $200 + 20 + 6 = 226$. Efetuam as operações de adição juntando unidades, dezenas e centenas. Na subtração, subtraem-se as unidades, as dezenas e as centenas.</i> Resolvem situações-problema de adição e subtração, envolvendo as ideias de juntar, acrescentar, comparar e retirar, comparando diferentes estratégias de solução e descrevendo a sua forma de pensar. <p><i>Na adição, temos, por exemplo, a ideia de juntar: “Mariana fez 210 pontos em um jogo e Juliana fez 321. Quantos pontos elas fizeram juntas?” e a ideia de acrescentar: “Fernando tinha 12 reais guardados. Em seu aniversário, ganhou 20 reais do seu tio. Com quantos reais Fernando ficou?”.</i></p> <p><i>Na subtração, temos, por exemplo, a ideia de retirar: “Na geladeira de um supermercado, havia 148 garrafas de refrigerante. Foram vendidas 12 garrafas em um dia. Quantas garrafas ficaram na geladeira ao final do dia?” e a ideia de comparar: “João tem 128 centímetros de altura. Seu amigo Pedro tem 116 centímetros de altura. Quantos centímetros João é mais alto que Pedro?”</i></p>

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÕES DE APRENDIZAGEM
ÁLGEBRA	<p>Construção de sequências numéricas utilizando uma regularidade; descrição da regra (regularidade) de uma sequência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observam, identificam, descrevem regularidades e constroem sequências de números naturais apresentadas em ordem crescente ou decrescente. <i>Por exemplo, percebem que, na sequência numérica crescente (repetitiva*) 2, 4, 6, 8, 10, 12, o padrão de repetição é que um termo é obtido somando 2 ao anterior ou criam uma sequência de cinco números decrescentes de cinco em cinco iniciando em 95.</i>
GEOMETRIA	<p>Localização de pessoas e de objetos no espaço considerando mais de um ponto de referência e mudanças de direção e/ou de sentido.</p> <p>Figuras geométricas planas (quadrados, retângulos, triângulos e círculos): nome, características, semelhanças e diferenças.</p> <p>Sólidos geométricos em objetos do cotidiano, nome, características e semelhanças e diferenças entre figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificam e descrevem a localização e o deslocamento de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência e as mudanças de direção e/ou de sentido. <i>Por exemplo: na descrição de itinerários feitos ou planejados usam a linguagem natural: “seguimos em frente”, “demos 10 passos”, “vimos à direita” e o uso de alguns possíveis códigos, como setas, para indicar direções (para a direita, para a esquerda) e/ou sentidos (para a frente, para trás), com ou sem o uso de tecnologia.</i> Reconhecem, desenham, nomeiam e comparam figuras geométricas planas (quadrados, retângulos, triângulos e círculos) e identificam semelhanças e diferenças entre elas. <i>Por exemplo, analisam as características das figuras em relação à forma, à medida de lados, à quantidade de lados e de vértices.</i> Reconhecem alguns sólidos geométricos em objetos do cotidiano. <i>Por exemplo, identificam os sólidos geométricos, verificando que eles foram inspirados em modelos matemáticos. Assim, a caixa de um remédio é semelhante a um bloco retangular, um dado é semelhante a um cubo, uma lata de molho de tomate se assemelha a um cilindro.</i> Nomeiam, comparam e identificam semelhanças e diferenças entre figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera). <i>Por exemplo, comparam e identificam a quantidade de faces: “o cubo tem a mesma quantidade de faces que o bloco retangular: 6 faces”; as formas de cada face: “o cubo tem faces quadradas, o bloco retangular tem faces quadradas e retangulares”; a quantidade de vértices “o cubo e o bloco retangular têm a mesma quantidade de vértices: 8”.</i>
GRANDEZAS E MEDIDAS	<p>Unidade monetária: reconhecimento e trocas entre cédulas e moedas, resolução de problemas.</p> <p>Medida de tempo: intervalos entre duas datas e uso do calendário anual.</p> <p>Comprimento: medição, estimativa e comparação, unidades de medidas padronizadas (metro e centímetro) ou não e uso de instrumentos adequados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecem cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro e estabelecem equivalência entre seus valores na resolução de problemas cotidianos envolvendo unidade monetária. <i>Por exemplo, verificam que duas notas de 2 reais e uma de 1 real equivalem a uma nota de 5 reais. Utilizam as notas necessárias para realizar a compra de um produto.</i> Identificam a duração de intervalos de tempo entre duas datas, utilizando o calendário anual para organização da agenda. <i>Por exemplo, sabem quantos dias faltam para a realização de um evento, em semanas, mais ou menos do que um mês, consultando o calendário anual.</i> Estimam, medem e comparam comprimentos utilizando unidades de medidas não padronizadas e padronizadas* (metro e centímetro) e instrumentos de medida adequados. <i>Por exemplo: medem o comprimento da sala de aula usando o estojo, passos (instrumentos não usuais) e até mesmo o metro (medida padrão), estabelecem relações entre o número obtido na medição e a unidade de medida usada (quanto maior for a unidade-padrão, menos vezes ela será utilizada na medição).</i>

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÕES DE APRENDIZAGEM
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	Leitura, interpretação e comparação de dados representados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras ou de colunas simples.	<ul style="list-style-type: none"> Leem, comparam e interpretam dados representados em tabelas simples de dupla entrada e em gráficos de barras simples ou de colunas simples. Por exemplo, percebem a organização das linhas e colunas da tabela, o cabeçalho e o que significam; verificam no gráfico o título, a organização de cada coluna, analisando semelhanças e diferenças entre essas representações. Além disso, fazem comparações entre os dados apresentados em um mesmo gráfico ou em uma mesma tabela.

Fonte: INSTITUTO REÚNA, 2021.

Matriz de Matemática Saeb 2º ano do Ensino Fundamental e a PNA

Como mencionado anteriormente, as matrizes do Saeb analisadas foram criadas antes da publicação da PNA, e por essa razão não havia previsão de alguns elementos trazidos por essa política. Um desses entendimentos se dá pelo enquadramento do conceito de alfabetização matemática e o alinhamento com o conceito de Numeracia ou Literacia matemática e da especificação de competências consideradas essenciais para a aprendizagem da Matemática, com destaque para o conhecimento numérico-aritmético.

O conhecimento numérico-aritmético é complexo, envolvendo operadores, fatos, conceitos, procedimentos e habilidades de transcodificação. O ensino da Matemática deve considerar tanto os conceitos (raciocínio quantitativo) quanto os fatos (tabuadas) e procedimentos (algoritmos). A aquisição de fatos e procedimentos desprovidos de significado quantitativo não permite a matematização da realidade. A falta de fluência dos fatos e procedimentos dificulta a aquisição de habilidades aritméticas ulteriores. (BRASIL, 2020, p. 35)

O argumento trazido pela PNA é a de que a mera aquisição de fatos e procedimentos matemáticos sem contextualização é inócua, mas essa matematização da realidade dependerá também da aquisição da fluência dos fatos básicos como as operações matemáticas básicas e noções de numerosidade e grandiosidade. Isso implica em um ensino que articule essas duas dimensões. De acordo com essa perspectiva, a matriz de Matemática do Saeb prioriza a matematização da realidade em detrimento de se avaliar os fatos e procedimentos básicos considerados essenciais para formar a base do ensino de numeracia, argumentando que se esses fatos não estão consolidados, os demais também não poderão ser aferidos. Nesse sentido, além da matriz em discussão anteceder a PNA, argumenta-se que não há alinhamento em função da consideração insuficiente dos fatos e procedimentos básicos da Matemática.

Comparação da matriz Saeb de Matemática com experiências internacionais

Assim como na seção de Língua Portuguesa, aqui serão abordadas matrizes de referência de Matemática de dois dos países apresentados na primeira parte desta pesquisa, a saber França e Inglaterra, assim como um referencial internacional desenvolvido a partir da análise de diversas matrizes avaliativas pelo mundo, o Quadro de Proficiência Global (GPF, na sigla original para ou *Global Proficiency Framework*), que traz uma proposta global acerca das habilidades e competências fundamentais que os estudantes devem apresentar ao longo de sua trajetória escolar, além de níveis de desempenho mínimo esperado para cada ano de escolaridade.

O Quadro 3 do GPF especifica a matriz de Matemática com base em domínios, construtos e subconstrutos esperados por ano escolar. Dentre as dimensões, são avaliadas N (Números e operações), M (Medidas), G (Geometria), S (Estatística e probabilidade) e A (Álgebra)⁵. Esses domínios são os mesmos eixos de Matemática da avaliação do Saeb, também previstos na BNCC. A análise comparativa dos construtos e subconstrutos apontam diferenças entre essas duas matrizes de referência em relação às terminologias utilizadas.

No GPF utilizam-se terminologias típicas do campo da Matemática, como identificar, contar, comparar, resolver, reconhecer. Na matriz brasileira também se observa o uso dessas terminologias, porém, identifica-se o uso de terminologias do campo da linguagem, como inferir e descrever, que não se observam no GPF.

⁵ N. do A.: Tradução nossa.

Quadro 3 - Estrutura do Quadro de Proficiência Global para Matemática

DOMÍNIO	CONSTRUÇÃO	SUBCONSTRUÇÃO	GRADE					
			1	2	3	4	5	
N Números e operações	N1 Números naturais	N1.1 Identifica e conta números naturais, e identifica sua magnitude relativa	x	x	x	x	x	
		N1.2 Representa números naturais de formas equivalentes	x	x	x	x	x	
		N1.3 Resolve operações utilizando números naturais	x	x	x	x	x	
		N1.4 Resolve problemas do mundo real envolvendo números naturais	x	x	x	x	x	
	N2 Frações	N2.1 Identifica e representa frações usando objetos, imagens e símbolos, e identifica a magnitude relativa			x	x	x	
		N2.2 Resolve operações usando frações				x	x	
		N2.3 Resolve problemas do mundo real envolvendo frações				x	x	
	N3 Números decimais	N3.1 Identifica e representa números decimais usando objetos, imagens e símbolos, e identifica a magnitude relativa					x	
		N3.2 Representa números decimais de formas equivalentes (incluindo frações e porcentagens)					x	
		N3.3 Resolve operações usando números decimais					x	
		N3.4 Resolve problemas do mundo real envolvendo números decimais						
	N4 Números inteiros	N4.1 Identifica e representa números inteiros usando objetos, imagens e símbolos, e identifica a magnitude relativa						
		N4.2 Resolve operações usando números inteiros						
		N4.3 Resolve problemas do mundo real envolvendo números inteiros						
	N5 Potenciação e Raízes	N5.1 Identifica e representa quantidades utilizando potenciação e raízes, e identifica a magnitude relativa						
		N5.2 Resolve operações envolvendo potenciação e raízes						
	N6 Operações entre números	N6.1 Resolve operações envolvendo números inteiros, frações, números decimais, porcentagens e potenciação						
	M Medição	M1 Comprimento, peso, capacidade, volume, área, e perímetro	M1.1 Usa unidades padronizadas e não padronizadas para medir, comparar e ordenar	x	x	x	x	x
			M1.2 Resolve problemas envolvendo medição				x	x
		M2 Tempo	M2.1 Diz as horas	x	x	x	x	x
			M2.2 Resolve problemas envolvendo tempo		x	x	x	x
		M3 Dinheiro	M3.1 Usa diferentes unidades monetárias para criar quantias	x	x	x	a	a
		G Geometria	G1 Propriedades de formas e figuras	G1.1 Reconhece e descreve formas e figuras	x	x	x	x
	G2 Visualização espacial		G2.1 Compõe e decompõe formas e figuras	x	x	x	x	x
G3 Posição e direção	G3.1 Descreve a posição e direção de objetos no espaço		x	x	x	x	x	
E Estatística e probabilidade	E1 Gestão de dados	E1.1 Retém e interpreta dados apresentados exibidos	x	x	x	x	x	
		E1.2 Calcula e interpreta a tendência central						
	E2 Chance e probabilidade	E2.1 Descreve a probabilidade de eventos em diferentes formas					x	
		E2.2 Identifica permutações e combinações						
A Álgebra	A1 Padrões	A1.1 Reconhece, descreve, estende e gera padrões	x	x	x	x	x	
	A2 Expressões	A2.1 Estima, modela e calcula com expressões						
	A3 Relações e funções	A3.1 Resolve problemas envolvendo variação (razão, proporção e porcentagem)						
		A3.2 Demonstra entendimento sobre equivalência		x	x	x	x	
		A3.3 Resolve equações e desigualdades						
		A3.4 Interpreta e calcula funções						

Fonte: Tradução nossa a partir de [UNESCO et al., 2019, p. 11.](#)

Legenda: O "x" indica que existem Descritores de Proficiência Global (GPD - Global Proficiency Descriptor) para a grade, enquanto que o "a" indica a ausência.

Em relação à matriz da França, observa-se que a avaliação em Matemática para esse nível de escolarização tem como foco a competência de utilizar os números (avaliar e comparar, realizar uma coleta, usar o número para expressar a posição de um objeto, usar símbolos analógicos etc.) e estudar os números, ou seja, ler, escrever em figuras, quantificar coleções, compor e decompor, dizer quanto remover ou adicionar para obter quantidades (MENJS, 2021). Além disso, também são avaliadas as competências de utilizar e estudar os números, o domínio do espaço e da geometria.

Com base no Quadro 4, identificam-se algumas diferenças entre a linguagem utilizada na França para a Matemática e a que consta na avaliação do Saeb. A operacionalização das competências é mais específica na versão francesa, com a descrição, por exemplo, de como o cálculo deverá ser feito (oral, por escrito, em linha etc). Observa-se também o enfoque dessa matriz em números e geometria. Embora indiquem atividades de gráficos, por exemplo, elas se relacionam mais com números do que estatística nos dois primeiros anos analisados. Outro ponto a inferir é que, pela forma da redação da matriz, devem ser oferecidos itens de resposta escrita e não apenas de múltipla escolha, conforme a primeira parte desta pesquisa apresenta no capítulo referente à França. Por fim, também se observa que a matriz da França permite identificar o desenvolvimento das competências ao longo da etapa da alfabetização, tendo em vista que a avaliação é composta por três momentos organizados ao longo dos dois anos em questão.

Quadro 4 - Dimensões avaliadas em 2020 e 2021 em Matemática na França

MATEMÁTICA				
DOMÍNIO/ CAMPO	COMPETÊNCIA ASSOCIADA	ENTRADA CP	METADE CP	ENTRADA CE1
NÚMEROS E OPERAÇÕES Nomear, ler, escrever e representar números inteiros*	Ler números inteiros. (Utilizar diversas representações dos números*) <i>Reconhecer números ditados.</i>			
	Escrever números inteiros. (Utilizar diversas representações dos números*) <i>Escrever números a partir de um ditado</i>			
	Representar os números inteiros. (Utilizar diversas representações dos números*) <i>Representar números inteiros.</i>			
	Associar um número inteiro a uma posição. (Associar um número inteiro a uma posição [...] bem como a distância desse ponto de origem.) <i>Posicionar um número na reta numérica.</i>			
NÚMEROS E OPERAÇÕES Resolver problemas utilizando números inteiros e operações	Resolver problemas envolvendo estruturas aditivas (adição / subtração). (Resolver problemas [...] que levam ao uso das quatro operações*) <i>Resolver problemas.</i>			
	Resolver problemas envolvendo estruturas aditivas e multiplicativas. (Resolver problemas [...] que levam ao uso das quatro operações*) <i>Resolver problemas.</i>			

MATEMÁTICA				
DOMÍNIO/ CAMPO	COMPETÊNCIA ASSOCIADA	ENTRADA CP	METADE CP	ENTRADA CE1
NÚMEROS E OPERAÇÕES Fazer cálculos com números inteiros	Fazer cálculo mental com números inteiros (Processar oralmente e por escrito os cálculos relativos às quatro operações*) <i>Fazer cálculo mental.</i>			
	Fazer cálculo em linha de números inteiros (adição e subtração). (Processar oralmente e por escrito os cálculos relativos às quatro operações*) <i>Calcular em linha: adicionar</i>			
	Fazer cálculo em linha ⁶ de números inteiros (adição e subtração). (Processar oralmente e por escrito os cálculos relativos às quatro operações*) <i>Calcular em linha: subtrair</i>			
NÚMEROS E OPERAÇÕES Compreender e usar números inteiros para contar, ordenar, localizar, comparar	Quantificar as coleções ⁷ em pelo menos 10. (Enumerar, constituir e comparar coleções organizando-as [...] *) <i>Enumerar uma coleção e associá-la à sua escrita cifrada.</i>			
	Comparar os números. (Enumerar, constituir e comparar coleções, organizando-as [...]*)			
ESPAÇO E GEOMETRIA Reconhecer, nomear, descrever, reproduzir, construir algumas figuras geométricas	Reproduzir uma montagem. (Reproduzir [...] montagens de figuras planas*) Identificar uma forma de montagem.			

Fonte: Tradução nossa a partir de ANDREU (2021, p. 9-10).

Na coluna “competências associada”, a grafia utilizando os recursos de parênteses e itálico foram mantidas tal qual no original.

*FRANÇA. MENJS. **Educação primária e secundária**. BOEN n. 30, de 26 de julho de 2018.

⁶ O cálculo em linha é baseado na compreensão da noção de número, do princípio da numeração posicional decimal e das propriedades de operações (MATHÉMATIQUES, Nombres et calculs, 2016).

⁷ N. do A.: Coleções diz respeito ao agrupamento de objetos, termo também utilizado na BNCC. Ex.: (EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos, até 1000 unidades.

A avaliação de Matemática da Inglaterra, assim como na França, também tem como foco a aritmética e o raciocínio lógico nesta etapa da escolarização. Em aritmética avaliam-se números inteiros, valor posicional do número e variados modos de contagem. Para raciocínio lógico, destaca-se a capacidade de resolução de problemas e lógica matemática dos alunos. A matriz está organizada por eixo e a referência do conteúdo do domínio, conforme a Figura 1 a seguir apresenta.

Quadro 5 - Exemplo de conteúdo do domínio para Matemática no KS1

TEMA	DOMÍNIO DE CONTEÚDO REFERENTE AO ANO 1	DOMÍNIO DE CONTEÚDO REFERENTE AO ANO 2
Número e valor posicional	1N1a Conta de e até 100, para frente e para trás, começando por 0 ou 1, ou por qualquer número dado	2N1 Conta de 2 em 2, 3 em 3 e 5 em 5, a partir de 0, e de 10 em 10, a partir de qualquer número, para frente e para trás
	1N1b Conta em múltiplos de dois, cinco e dez	
	1N2a Conta, lê e escreve números até 100 em numerais	2N2a Lê e escreve números até, pelo menos, 100, em numerais e palavras
	1N2b Dado um número, identifica seu antecessor e seu predecessor	2N2b Compara e ordena números de 0 a 100; usa os sinais <, > e =
	1N2c Lê e escreve números de 1 a 20 em numerais e palavras	
		2N3 Reconhece o valor posicional de cada dígito em um número de dois dígitos (dezenas e unidades)
	1N4 Identifica e representa números usando objetos e representações em imagens, incluindo a reta numérica, e usa a linguagem de: igual a, maior que, menor que, maior e menor	2N4 Identifica, representa e estima números usando diferentes representações, incluindo a reta numérica
		2N6 Usa o valor posicional e fatos numéricos (soma, subtração, multiplicação e divisão) para resolver problemas

Fonte: Tradução nossa a partir de [STANDARDS & TESTING AGENCY](#) (2016, p. 10).

Vale mencionar que a matriz da Inglaterra, além de trazer os eixos e seus domínios, também apresenta uma escala de quatro níveis que classifica cada eixo conforme a complexidade do domínio cognitivo demandado, desde questões que utilizam domínios de menor profundidade (como recordar fatos da matemática ou aplicar apenas um procedimento para resolver o problema) até níveis mais altos (que requerem interpretação ou uso de fatos e procedimentos de maneira flexível para resolver um problema).

Quadro 6 - Escala de classificação dos domínios aplicados para o eixo "Depth of understanding"

TEMA	ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO			
	1 (BAIXA)	2	3	4 (ALTA)
PROFUNDIDADE DE ENTENDIMENTO	Recordação de fatos	Aplicação de fatos e procedimentos aprendidos	Usa fatos pra resolver problemas simples	Entende e usa fatos e procedimentos para resolver problemas mais complexos

Fonte: Tradução nossa a partir de [STANDARDS & TESTING AGENCY](#) (2016, p. 16).

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro. Academia Brasileira de Ciências, 2011.

ANDREU, Sandra et al. **Évaluations 2021: Point d'étape CP - Premiers résultats**. Série Études Document De Travail 2021-E03. [França], 2021. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/evaluations-2021-point-d-etape-cp-premiers-resultats-322673>. Acesso em: 2 out. 2021.

BALL, D. L. **Mathematical Proficiency for All Students: Toward a Strategic Research and Development Program in Mathematics Education**. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2003. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1643.html. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de referência de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB: 2o ano do ensino fundamental**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_SAEB_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/SAEB/2018/documentos/SAEB_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: Relatório 2013-2014: Vol. 2: análise dos resultados**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_2014_analise_dos_resultados.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União. Seção 1**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 4 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico]**. Organizado pelo Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_SAEB_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**, [s. l.], v. 7, 1.ed., p. 6-10, 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193258600700104>. Acesso em: 30 nov. 2021.

INSTITUTO REÚNA. **Avalia e Aprende**: Descrições de Aprendizagem Matemática. São Paulo, 2021. Disponível em: https://apis.institutoreuna.org.br//content/uploads/files/Reuna_descricoes_aprendizagem_MAT.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

PULIEZI, S. **Fluência e compreensão na leitura de textos: um estudo com crianças do 4º ano do ensino fundamental**. 2015. 157 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RASINSKI, T. **Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody**. April 2006. *The Reading Teacher* 59(7):704-706 DOI:10.1598/RT.59.7.10.

SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In: R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (eds.), **Theoretical models and processes of reading**. International Reading Association, 1994. p. 816-837.

SNOW, C., **Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension**. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2002. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html. Acesso em: 15 mar. 2022.

STANDARDS & TESTING AGENCY. **English grammar, punctuation and spelling test framework for test developers; National curriculum tests from 2016 for test developers**. Reino Unido, 2016. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/510943/2016_KS1_EnglishGPS_framework_PDFA.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

UNESCO et al. **Global Proficiency Framework for Reading: grades 1 to 9**, dez. 2020 Disponível em: <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/Global-Proficiency-Framework-Reading.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

UNESCO et al. **GLOBAL PROFICIENCY FRAMEWORK: READING AND MATHEMATICS** - Grades 2 to 6, out. 2019. Disponível em: <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/GAML6-REF-16-GLOBAL-PROFICIENCY-FRAMEWORK.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2021.

4

Principais achados

Síntese dos principais achados da pesquisa

Ao longo deste documento, foram apresentados os resultados de uma pesquisa dividida em duas partes. Na primeira parte, analisaram-se cinco sistemas de avaliação educacional em larga escala da alfabetização e da Matemática de diferentes países: África do Sul, Austrália, Chile, França e Inglaterra. Na segunda parte, realizou-se uma análise das matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Brasil para o 2º ano do Ensino Fundamental.

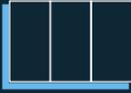
A análise comparativa dessas experiências permitiu identificar similaridades e pontos de convergência que podem contribuir para o aperfeiçoamento do Saeb em relação às mudanças que estão sendo feitas nessa avaliação em função da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Neste capítulo, é apresentada uma síntese dos principais achados da pesquisa, que incluem tanto os dados referentes à primeira parte sobre as avaliações estrangeiras quanto os dados da segunda parte sobre o Saeb.

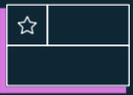
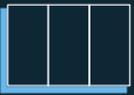
No Quadro 1, é apresentada uma síntese comparativa dos sistemas de avaliações dos cinco países estudados, incluindo-se como critérios: Desenho avaliativo; Metodologia; Matrizes de referência e relação com os currículos nacionais; Organização dos testes; Aplicação e análise; Escalas e padrões; Devolutivas; Destaque da pesquisa.

A seguir, discutiremos os dados apresentados sumarizados no Quadro, buscando estabelecer comparativos de semelhanças e diferenças entre os sistemas com o Saeb.



Quadro 1 - Síntese comparativa dos sistemas de avaliações dos cinco países

DIMENSÕES	África do Sul 	Austrália 	Chile 	França 	Inglaterra 
1. Desenho avaliativo	NIAF - National Integrated Assessment Framework  (Estrutura Nacional de Avaliação Integrada) com avaliação diagnóstica da alfabetização no 3º ano para crianças entre 7 e 8 anos. Aplicada nos anos de 2016 e 2017.	NAPLAN – National Assessment Program Literacy and Numeracy  (Programa Nacional de Avaliação de Literacia e Numeracia) responsável pela avaliação do 3º ano, crianças de 7 a 8 anos, sob responsabilidade da Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority - ACARA (Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Comunicação). Essa avaliação, realizada desde 2008, é censitária, anual e obrigatória para as escolas australianas.	SIMCE – Sistema Nacional Evaluación de Aprendizajes  , responsável pela avaliação do 2º ano básico, crianças entre 6 e 7 anos. Implementada, inicialmente, no ano de 2012, de maneira censitária e obrigatória em todo o país. O SIMCE foi revisado em 2016 com alterações para a etapa da alfabetização.	Repères CP, CE1  - Avaliação sob a responsabilidade da Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – DEPP, órgão ligado ao Ministério da Educação francês. Realizada de maneira obrigatória, censitária e anual, desde 2018, para as crianças de seis anos da classe de alfabetização (cours préparatoire -CP) e para as de sete anos, no primário (cours élémentaire 1re année).	SATs – Standard Attainment Tests  , sob responsabilidade da Standards and Testing Agency, uma agência executiva do Departamento de Educação da Inglaterra que avalia, desde 1988, os alunos no fim do ciclo KS1, quando estão com 7 anos de idade. Os testes SATs são aplicados nacionalmente de maneira censitária e anual.
2. Metodologia	A metodologia  da avaliação diagnóstica do NIAF para a alfabetização é a Teoria Clássica dos Testes para apuração dos escores de acerto e erro dos alunos com testes corrigidos e analisados pelo próprio professor em sala de aula. Os resultados são para uso exclusivo do professor na escola.	Utiliza  a Teoria da Resposta ao Item (TRI), modelagem Rash de dois parâmetros , dificuldade e discriminação.	Utiliza os modelos  da Teoria da Resposta ao Item – TRI, especificamente o modelo de três parâmetros logísticos para os itens de múltipla escolha . Com a revisão do Simce, outras metodologia serão utilizada (TCT).	A metodologia  da avaliação Repères CP, CE1 se estrutura na aplicação e correção dos testes pelos docentes a partir benchmarks que lhes permitam organizar a sua ação educativa focada nas competências diagnosticadas como deficitárias no processo de aquisição da leitura e de competências básicas de matemática, com base na Teoria Clássica dos Testes.	A metodologia  do SAT para o KS1 se estrutura a partir da elaboração e divulgação de matrizes nacionais de referência para avaliação; aplicação e correção dos testes pelos docentes a partir de rubricas avaliativas; elaboração de escalas de desempenho, com base na Teoria Clássica dos Testes.
3. Matrizes de referência e relação com os currículos nacionais	Para Inglês, na etapa de alfabetização são avaliadas as habilidades de leitura, estruturas de linguagem e convenções da língua. Para Matemática, são avaliadas habilidades de realizar cálculos mentais, aplicação de regras ou teoremas, reconhecimento de áreas de figuras entre outras habilidades, tendo por base o Curriculum and Assessment Policy Statement - CAPS. (link )	Os testes do NAPLAN tem por base o Currículo Australiano. No 3º ano são avaliados: Literacia da Língua Inglesa (ortografia, gramática e pontuação); escrita; e leitura. Para Numeracia, são avaliados: espaço; álgebra, função e padrões; medidas, probabilidade e dados. As provas são de responsabilidade do Conselho Australiano para Pesquisa Educacional (ACER), nomeado pela Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Comunicação (Acara) para esse fim. (link )	Para o 2º ano básico, as provas Simce da edição de 2015, última disponível, fazem correspondência aos conteúdos e competências do Currículo Nacional vigente. A estrutura da matriz de alfabetização é bidimensional, organizada na relação entre os processos cognitivos que o item exige do aluno, e na descrição do domínio curricular. (link )	Os testes do CP e do CE1 avaliam os componentes curriculares de francês e Matemática. Para cada um deles são elencados domínios a serem contemplados na avaliação; as competências associadas a esses campos e a etapa em que a competência é avaliada, tendo por base os programas curriculares do Conseil scientifique de l'éducation nationale - CSEN. (link )	Para o KS1 há três conjuntos de matrizes de referência organizadas a partir do The National Curriculum in England Key Stages 1 and 2: i) Inglês: Leitura; Gramática, Pontuação e Ortografia; ii) Matemática (Aritmética e Raciocínio Lógico); e para a Triagem Fônica. Estruturalmente, as matrizes de Língua Inglesa e Matemática se estruturam em duas dimensões: conteúdos curriculares e processos cognitivos. A Triagem Fônica avalia a leitura oral. (link )
4. Aplicação e análise	A aplicação e correção dos testes é realizada pelos próprios professores, de acordo com o seu planejamento. Os resultados dos testes podem ser lançados em plataforma digital com aplicativo para smartphone. Com o objetivo de orientar os professores, são disponibilizadas diretrizes de avaliação para cada série e disciplina a serem avaliadas. Essas diretrizes fornecem explicações detalhadas dos tópicos e habilidades a serem trabalhados com os estudantes.	Cabe ao diretor(a) de cada escola a responsabilidade da guarda e aplicação dos testes junto aos estudantes. É ele(a) também quem deve promover a capacitação dos profissionais-aplicadores dos testes, assim como a divulgação das devidas orientações a todos os docentes da escola, assim como às famílias. A equipe de profissionais-aplicadores dos testes é composta por docentes da escola que se apresentem para esta função, assim como por profissionais que forneçam suporte regular à escola. (link )	Os testes, na edição de 2015, foram aplicados por aplicadores externos. Depois da aplicação, os testes são encaminhados para processamento com base na teoria da resposta ao item. (link )	Para alunos no CP, são duas ondas de testagem: uma aplicada no início do ano letivo, no mês de setembro, e outra na metade do mesmo ano, em janeiro. Para o CE1, as avaliações acontecem no início do ano. Após a aplicação, os próprios professores devem inserir as respostas dos alunos num portal que calcula os escores e apresenta os resultados individuais em perfis de desempenho. Os resultados são divulgados por turma e aluno. (link )	As provas são disponibilizadas exclusivamente em papel e aplicadas pelos próprios professores ao fim do KS1, no 2º ano. Para aplicação dos testes, o professor demanda à direção da escola a quantidade necessária, conforme número de estudantes, e informa os casos de necessidades especiais na turma, a fim de receber materiais e orientações adequados. Para os SATs KS1, as escolas têm a flexibilidade de administrá-los em dias e horários que lhes sejam convenientes, ao longo de duas semanas do mês de maio, definidas nacionalmente para realização dos testes. O teste de Triagem Fônica ocorre em junho para os alunos do 1º ano, também durante duas semanas. (link )

DIMENSÕES	África do Sul 	Austrália 	Chile 	França 	Inglaterra 
5. Organização dos testes	<p>Para a Avaliação Diagnóstica da etapa de alfabetização, é disponibilizado um banco de itens de Inglês, Língua Doméstica (de acordo com a província do país, e sua respectiva língua); Inglês Primeira Língua Adicional e Matemática. A partir desse banco de itens os professores compõem suas avaliações. (link 📄)</p>	<p>De 2008 a 2017, o Naplan aplicou apenas testes impressos. Em 2018 iniciou a migração do modelo impresso para o digital, e pretende-se que sejam exclusivamente digitais a partir de 2022. As avaliações de Literacia e Numeracia do Naplan <i>on-line</i> utilizam o design de teste adaptativo em multiestágios. (link 📄)</p>	<p>Os cadernos de teste do SIMCE, da edição 2015 para a etapa de alfabetização, foram impressos com a seguinte distribuição: 35% mobilizam a habilidade de localizar; 45% mobilizam a habilidade de interpretar e relacionar informação e; 20% mobilizam a habilidade de refletir. (link 📄)</p>	<p>Os testes, nas duas etapas de escolarização CP e CE1, são apresentados em versão impressa. A aplicação é de responsabilidade do próprio professor da turma. Há itens de múltipla escolha e itens de resposta construída. (link 📄)</p>	<p>Para Leitura são disponibilizados dois testes. O teste O1 é composto por um único caderno com textos que totalizam entre 400 e 700 palavras, os itens relacionados a esses textos e o espaço para resposta dos alunos, com tempo aproximado de 30 minutos para aplicação, incluindo o tempo de leitura dos itens pelo professor. O teste O2 apresenta maior complexidade. É composto por dois cadernos: um com os textos que totalizam entre 800 e 1100 palavras e outro com os itens e espaços para resposta dos alunos. (link 📄)</p>
6. Escalas e padrões	<p>Para o NIAF diagnóstico não há escalas e padrões nacionais para alfabetização. Após a correção dos testes, os docentes podem analisar os erros cometidos pelos alunos a partir de 04 níveis de desempenho: o nível 1 inclui os erros mais básicos; os níveis 2 e 3 correspondem a respostas que, embora incorretas, indicam sofisticação crescente na resposta do estudante; e o nível 4 representa a resposta correta (o gabarito do item). (link 📄)</p>	<p>Possui escalas para literacia (nas subescalas de leitura, escrita e convenções da língua - ortografia, gramática e pontuação) e numeracia. As escalas são divididas em dez níveis cumulativos. Para o ano 3, crianças entre 7 e 8 anos, são detalhados os níveis de 1 a 6. No nível 1 encontram-se os alunos abaixo do padrão mínimo nacional; no nível 2 aqueles que se encontram no padrão mínimo nacional; e, nos níveis 3, 4, 5 e 6, os alunos acima do padrão mínimo nacional. (link 📄)</p>	<p>Os escores são organizados em três padrões de aprendizagem para alfabetização: Adequado (≥ 265 pontos ou mais); Elementar (≥ 215 e ≤ 265 pontos); Insuficiente (< 215 pontos). (link 📄)</p>	<p>Os escores são organizados em três grupos de desempenho: alunos com maiores dificuldades educacionais; alunos com menores dificuldades educacionais; alunos que se encontram além do limite (para os quais não há dificuldades identificadas). (link 📄)</p>	<p>As autoridades educacionais inglesas orientam os professores a avaliarem a proficiência dos seus alunos com base em descrições de ações que os estudantes de fato realizam durante a aplicação dos testes. São três os níveis de desempenho: a caminho do padrão esperado; no padrão esperado; em maior profundidade dentro do padrão esperado. Uma pontuação abaixo de 100 indica que o estudante está a caminho do padrão esperado, 100 indica que o aluno está no padrão esperado e uma pontuação acima de 100 sugere que o estudante está trabalhando em um nível mais alto do que o esperado para sua idade. A pontuação máxima possível é 115 e a mínima é 85. (link 📄)</p>
7. Devolutivas	<p>Os próprios professores realizam as análises dos testes e utilizam os resultados para planejamento em sala de aula. Os resultados são disponibilizados apenas para os professores das turmas de alfabetização, nenhuma agregação das pontuações dos alunos além do nível da escola é esperada. Não há, portanto, resultados nacionais para essa avaliação</p>	<p>São dois materiais que veiculam as avaliações do NAPLAN em nível nacional: o Relatório Nacional e o Relatório Técnico. Outro meio de divulgação dos resultados do NAPLAN é a plataforma My School, que tem como público-alvo os pais/responsáveis, docentes e gestores escolares. (link 📄)</p>	<p>Até o ano de 2015, edição priorizada nesta pesquisa, o SIMCE se caracterizou por realizar avaliações com consequências, tais como bonificações aos docentes e classificação das escolas. O sistema tem passado por revisões nesse sentido desde então. (link 📄)</p>	<p>As avaliações da alfabetização, CP e CE1, estabelecem relatórios nacionais sobre o desempenho dos estudantes em cada ciclo avaliativo. Há um guia de resultados para o diretor, um para o professor e informações para os responsáveis sobre o uso dos dados pessoais dos estudantes. Os resultados são comunicados aos pais individualmente. Além disso, são disponibilizados on-line boletins informativos (note d'information), que apresentam os resultados mais recentes das avaliações, trazendo gráficos e tabelas. (link 📄)</p>	<p>A devolutiva dos resultados dos testes do KS1 deve ser feita aos pais pela própria escola, em data determinada segundo a agenda de cada estabelecimento educacional, mas sempre antes do final do ano letivo, o qual ocorre em meados de junho. Os resultados são utilizados, no nível dos docentes, para ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem e correção de déficits educacionais.</p>
8. Destaque da pesquisa	<p>Destaca-se a perspectiva de autonomia dos professores na avaliação diagnóstica da alfabetização, indo desde a elaboração dos testes, com itens disponíveis em um banco nacional de itens; aplicação de acordo com o calendário escolar e correção e utilização dos dados para planejamento das intervenções educacionais em sala de aula.</p>	<p>Destaca-se o alinhamento das matrizes de referência para avaliação com o currículo australiano, sob responsabilidade da ACARA. O propósito desse órgão, inclusive, é ser a fonte autorizada de aconselhamento do currículo nacional, da avaliação e de relatórios para todos os ministros da educação australianos, de maneira a garantir que currículo nacional e avaliação sistêmica, sejam implementados conjuntamente.</p>	<p>Destaca-se o novo formato do Simce com a inserção de indicadores de desenvolvimento pessoais e sociais (autoestima e motivação escolar, clima de convivência escolar, participação e formação cidadã e hábitos de vida saudável). A avaliação da alfabetização, no novo modelo, será realizada pelo próprio docente.</p>	<p>Destaca-se a perspectiva longitudinal, com três edições de testagem, duas no 1º ano e uma ao fim do 2º com oferta de perfis diagnósticos do aluno para intervenção em sala de aula e a disponibilização de um sistema que analisa os resultados dos alunos e informa padrões de desempenho e dificuldades de aprendizagem individuais.</p>	<p>Destaca-se a autonomia docente na aplicação, correção e utilização dos resultados dos testes para o planejamento pedagógico individualizado; a metodologia das chaves de correção do SAT e a cultura escolar de apropriação dos resultados com uso imediato dos professores em sala de aula.</p>

Características das avaliações estudadas

África do Sul

O *National Integrated Assessment Framework* (Niaf), sistema de avaliação educacional realizado na África do Sul, possui três desenhos avaliativos complementares: Avaliação Sistêmica, Avaliação Diagnóstica e Avaliação Somativa. De particular interesse para o presente estudo foi a análise da avaliação diagnóstica da alfabetização, realizada no 3º ano para crianças com idades entre 7 e 8 anos. Contudo, cabe ressaltar que, no caso do Brasil, atualmente considera-se como final do ciclo de alfabetização o 2º ano e não mais o 3º ano, como era feito até antes da implementação da BNCC.

A África do Sul tem 11 idiomas oficiais, mas nem todos possuem sistemas de escritas alfabéticas. Nesse sentido, foram considerados para essa análise os parâmetros usados para a avaliação da leitura e da escrita apenas em Língua Inglesa, uma vez que além dessa língua as províncias também podem avaliar os estudantes nas demais línguas locais. Para a avaliação de alfabetização em Língua Inglesa, são examinadas as habilidades de leitura, estruturas da linguagem e convenções da língua. Na avaliação de Matemática, são examinadas habilidades de realizar cálculos mentais, aplicação de regras ou teoremas, reconhecimento de áreas de figuras entre outras habilidades. Toda a avaliação está fundamentada no currículo nacional, o *Curriculum and Assessment Policy Statement* (CAPS).

Um diferencial do Niaf é a autonomia dada aos professores desde o começo, pois eles podem escolher em um banco de itens aqueles a ser utilizados, mas recebem orientações sobre como aplicar a prova conforme calendário escolar. Além disso, são orientados a utilizar os resultados para a própria melhoria da sala de aula. O Niaf utiliza a Teoria Clássica dos Testes (**TCT**) para facilitar a aplicação e correção pelos professores. Nesse sentido, não há escalas de proficiência e padrões de desempenho nacionais para a alfabetização. Os professores analisam de modo qualitativo as respostas dos estudantes, em quatro níveis, a partir da metodologia denominada *Distractor Rationale Taxonomy* (Taxonomia de Justificativa do Distrator). Não há resultados agregados, o intuito é que os professores usem a pontuação para melhorar a aprendizagem na própria sala de aula.

Austrália

O Naplan - National Assessment Program – Literacy and Numeracy (Programa Nacional de Avaliação de Literacia e Numeracia) - é uma avaliação do final do processo de alfabetização que engloba também a Matemática, realizada quando os alunos têm por volta de 7 a 8 anos no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma avaliação censitária, realizada desde 2008, anual e obrigatória para as escolas australianas. Assim, como no caso da África do Sul, a avaliação é feita no 3º ano e não no 2º ano, como no caso do Saeb.

Ao contrário do sistema sul-africano, o Naplan utiliza a Teoria da Resposta ao Item (**TRI**), modelagem **Rash** de **dois parâmetros**, discriminação e dificuldade. A **TRI** é usada no Saeb desde 1995, no modelo de **três parâmetros** (discriminação, dificuldade e acerto ao acaso). No que se refere à alfabetização, são avaliadas: Literacia da Língua Inglesa (ortografia, gramática e pontuação); Escrita e Leitura. Para Numeracia, são avaliados: espaço; álgebra, função e pa-

drões; medidas, probabilidade e dados. Observa-se que, na divisão australiana, estão contempladas as denominações de Literacia e Numeracia, assim como estabelecidos pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) brasileira.

As provas do Naplan são de responsabilidade do Conselho Australiano para Pesquisa Educacional (Acer), nomeado pela Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Comunicação (Acara) para esse fim. De 2008 a 2017, a prova era aplicada apenas como um teste impresso, mas em 2018 passou a ser também aplicada de forma digital, o que no futuro deverá ser a única forma de administração. O Naplan *on-line* utiliza o *design* de **teste adaptativo em multiestágios** e pode ser uma inspiração para que, no futuro, o Saeb possa utilizar uma avaliação digital.

Um destaque do Naplan é o forte alinhamento entre as matrizes de referência para avaliação e a base nacional curricular australiana, sob responsabilidade da Acara. O propósito desse órgão, inclusive, é ser a fonte autorizada de aconselhamento do currículo nacional, da avaliação e de relatórios para todos os ministros da educação australianos, de maneira a garantir que o currículo nacional e a avaliação sistêmica sejam implementados conjuntamente. Essa é uma importante iniciativa que pode inspirar mudanças no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a elaboração do Saeb, agora com a implementação da BNCC.

As provas do Naplan são aplicadas pelos próprios professores da escola, e é responsabilidade dos gestores escolares tanto o armazenamento das provas quanto a capacitação dos aplicadores e os cuidados com a aplicação. O Naplan conta com escalas de Literacia e subescalas para leitura, escrita, convenções da língua (ortografia, gramática e pontuação) e escala de Numeracia. Os resultados são compartilhados nacionalmente por meio de dois relatórios e em uma plataforma *on-line* com resultados por escola de acesso aos pais/responsáveis, professores e gestores.

Chile

No Chile, foi analisado o Simce, *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (Sistema de Medição da Qualidade da Educação). Essa avaliação é censitária e obrigatória e foi criada em 2012, mas passou por mudanças em 2016, quando foi feito um novo desenho avaliativo para os seguintes componentes: Avaliação Somativa, Progressiva e Formativa. O objetivo do Simce é a avaliação dos estudantes do 2º ano da Educação Básica, com crianças dos 6 aos 7 anos, etapa em que se espera o fechamento do ciclo da alfabetização, assim como no Brasil.

O Simce se fundamenta nos modelos de **TRI**, assim como o Naplan e o Saeb, especificamente o **modelo de três parâmetros** logísticos para os **itens de múltipla escolha**. Com a revisão do Simce, outras metodologias passaram a ser utilizadas, como a **TCT**. Diferentemente dos outros países, a avaliação do Simce não inclui a Matemática. Por isso, neste trabalho, foram analisados apenas os critérios referentes à leitura e à escrita. Uma análise da **matriz de referência** da última edição disponibilizada permitiu verificar que há correspondência entre conteúdos e competências do Currículo Nacional vigente. A estrutura da matriz de alfabetização é bidimensional, organizada na relação entre os processos cognitivos que o item exige do aluno e na descrição do domínio curricular.

Os testes, na edição de 2015, foram aplicados por profissionais externos. Depois da aplicação, os testes são encaminhados para processamento com base na Teoria da Resposta ao Item. O destaque dessa avaliação é o novo formato do Simce, que modifica uma lógica de *high stakes* adotada anteriormente, que incluía a bonificação de professores ou mesmo o fechamento de escolas em função de resultados. O sistema atual passou por modificações na devolutiva dos resultados, com a inserção de indicadores de desenvolvimento pessoais e sociais (autoestima e motivação escolar, clima de convivência escolar, participação e formação cidadã e hábitos de vida saudável). A avaliação da alfabetização, no novo modelo, será realizada pelo próprio professor.

França

Na França, foram analisadas as *Évaluations Repères CP-CE1*¹ (Avaliações de Marcos 1º ano e 2º ano). As avaliações são realizadas de maneira obrigatória, censitária e anual, desde 2018, para as crianças de seis anos da classe de alfabetização, a *Cours Préparatoire* (CP), e para as de sete anos, nas turmas de *Cours Élémentaire 1re année*. Essa avaliação é de responsabilidade da *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*² (DEPP), do Ministério da Educação Nacional da França.

O modelo de avaliação francesa também utiliza a Teoria Clássica dos Testes, como no caso da África do Sul e na nova avaliação do Chile. Na França, os testes já são entregues prontos para os docentes, há um período determinado para a realização da avaliação e os testes são impressos e entregues nas escolas.

É particularmente interessante, no caso da França, como se dá a organização da avaliação. Buscando permitir acompanhar efetivamente as aprendizagens, não se avalia apenas no final do 2º ano, mas sim nos dois primeiros anos. Os testes de CP e de CE1 avaliam os componentes curriculares de leitura e escrita em francês e Matemática. Para cada um deles, são elencados domínios/campos a serem contemplados na avaliação; as competências associadas a esses campos; e a etapa em que a competência é avaliada, tendo por base os programas curriculares do *Conseil Scientifique de L'éducation Nationale* (CSEN).

Os testes, nas duas etapas de escolarização CP e CE1, são apresentados em versão impressa. A aplicação é de responsabilidade do próprio professor da turma. Há **itens de múltipla escolha** e **itens de resposta construída**. A avaliação é feita para os alunos CP, em duas ondas de testagem: uma aplicada no início do ano letivo, no mês de setembro, e outra na metade do mesmo ano, em janeiro. Para os alunos do CE1, as avaliações acontecem no início do ano apenas. Após a aplicação, os próprios professores devem inserir as respostas dos alunos num portal que calcula os escores e apresenta os resultados individuais em perfis de desempenho. Os resultados são rapidamente divulgados por turma e aluno, quando esses ainda estão em atividade no ano letivo em questão, visto que um dos objetivos dessas avaliações é auxiliar os professores em seu planejamento a partir do uso dos resultados.

As avaliações da alfabetização, CP e CE1, oferecem relatórios nacionais sobre o desempenho dos estudantes em cada ciclo avaliativo. Os resultados permitem distinguir três grupos de desempenho: I) alunos com maiores dificuldades educacionais; II) alunos com menores dificuldades educacionais; III) alunos que se encontram além do limite, para os quais não há dificuldades identificadas.

Outro destaque se dá com relação à forma como se espera que familiares, professores e gestores utilizem as informações. Há um guia de resultados para cada um dos grupos de interesse, incluindo as famílias, além de boletins on-line informativos sobre os resultados gerais.

¹ As etapas avaliadas correspondem ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no Brasil.

² Departamento de Avaliação, Prospectiva e Desempenho.

Inglaterra

Por fim, foi avaliado também o caso da Inglaterra, que se destaca pelo seu sistema de SATs, *Standard Attainment Tests* (Testes Padronizados de Alcance), sob responsabilidade da *Standards and Testing Agency*, uma agência executiva do Departamento de Educação da Inglaterra, que avalia, desde 1988, os alunos ingleses no final da etapa de alfabetização, denominada *Key Stages 1* (KS1, etapa que compreende crianças de 5 a 7 anos). Os testes SATs são aplicados nacionalmente de maneira censitária e anual.

A metodologia do SAT para o KS1 estrutura-se a partir da elaboração e da divulgação de matrizes nacionais de referência para avaliação; aplicação e correção dos testes pelos docentes a partir de rubricas avaliativas; elaboração de escalas de desempenho, com base na Teoria Clássica dos Testes. As provas são disponibilizadas, exclusivamente, em papel e aplicadas pelos próprios professores ao fim do KS1, equivalente ao 2º ano. As escolas têm flexibilidade na escolha de dias e horários para aplicar, ao longo de duas semanas do mês de maio, o que é definido nacionalmente. A única exceção é a realização de um teste de Triagem Fônica, que ocorre sempre em junho para os alunos do 1º ano, também por duas semanas. Esse último teste envolve a leitura individualizada dos alunos, por isso precisa ser feito de forma separada.

Para o KS1, há três conjuntos de matrizes de referência organizadas a partir do *The National Curriculum in England Key Stages 1 and 2*: I) Inglês: leitura; gramática, pontuação e ortografia; II) Matemática (Aritmética e Raciocínio lógico); e III) Triagem fônica. Estruturalmente, as matrizes de Língua Inglesa e Matemática estruturam-se em duas dimensões: em conteúdos curriculares e processos cognitivos. Para a Triagem Fônica, não há essa divisão.

Para Leitura, são disponibilizados dois testes: o Teste 1, composto por um único caderno com textos, que totalizam entre 400 e 700 palavras, os itens relacionados a esses textos e o espaço para resposta dos alunos, com tempo aproximado de 30 minutos para aplicação, incluindo o tempo de leitura dos itens pelo professor; o Teste 2, que apresenta maior complexidade. Ele é composto por dois cadernos - um com os textos que totalizam entre 800 e 1100 palavras e outro com os itens e espaços para resposta dos alunos. Os professores têm autonomia para decidir quais alunos devem ou não seguir para o 2º teste.

As autoridades educacionais inglesas orientam os professores a emitir juízos avaliativos sobre a proficiência dos seus alunos com base em descrições de ações que os estudantes de fato realizam durante a aplicação dos testes. São três os níveis de desempenho: a caminho do padrão esperado; no padrão esperado; e em maior profundidade dentro do padrão esperado.

Os resultados da avaliação são divulgados nas escolas para os estudantes e seus familiares. Eles são utilizados pelos docentes para ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem e correção de déficits educacionais. Um destaque dessa avaliação está na autonomia do docente na aplicação, correção e utilização dos resultados dos testes para o planejamento pedagógico individualizado; a metodologia das chaves de correção do SAT; e a cultura escolar de apropriação dos resultados com uso imediato dos professores em sala de aula.

Além disso, considera-se importante a forma como a Triagem fônica é realizada, pois permite uma melhor compreensão de como as crianças estão aprendendo as relações grafema-fonema, evitando que, posteriormente, as crianças tenham dificuldades mais complexas de leitura. Esse ponto foi trazido pela PNA no Brasil, e está sendo incluído de certo modo no Brasil com as avaliações estaduais de fluência em leitura oral. Destaque-se também a longevidade da avaliação, que é aplicada desde 1988.

Características e conteúdo das matrizes Saeb à luz da BNCC

No ano de 2018, foi apresentada uma nova proposta para o Saeb e novas matrizes que buscavam refletir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, por meio da Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Esse alinhamento visou, conforme o Inep apresenta em seu documento (2018), atender à Resolução CNE n. 2/2017, que determinava prazo para que fossem realizados ajustes nas matrizes de modo que se alinhassem à BNCC ora homologada.

Para esse alinhamento, além do que se estabelece na BNCC com relação à expectativa de alfabetização e o entendimento das habilidades e dos conhecimentos que envolvem esse processo, no que concerne à leitura e à escrita,

[...] foram realizados estudos sobre os formatos e organizações de avaliações internacionais, análises das Matrizes vigentes nas iniciativas de avaliação em larga escala no contexto educacional brasileiro, estudos sobre taxonomias de aprendizagem e estudos sobre a pertinência e a metodologia de avaliação de **itens de resposta construída**. (BRASIL, 2018, p. 47)

O Saeb contempla tanto a avaliação de Língua Portuguesa quanto a avaliação de Matemática para o 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, ele incorporou a antiga Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), estabelecida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ao se analisar a matriz de Língua Portuguesa do 2º ano do Saeb, considera-se que se trata do final do ciclo de alfabetização, de acordo com as orientações da BNCC. Essa matriz está organizada em dois níveis: (I) eixo de conhecimento e (II) habilidade. São apresentados três eixos: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; Leitura; e Produção Textual, com suas respectivas habilidades extraídas da BNCC.

A Matriz de Matemática, por sua vez, estrutura-se de forma diferente da matriz de Língua Portuguesa, na qual optou-se por elencar os eixos do conhecimento previstos como unidades temáticas na BNCC (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística) e subdividi-los em dois subeixos do denominado Eixo Cognitivo: Compreender e aplicar conceitos e procedimentos e Resolver problemas e argumentar. Segundo o INEP, “das dez competências gerais expressas na BNCC (BRASIL, 2017a, p. 9), sete podem ser agrupadas/sintetizadas nos dois Eixos Cognitivos a seguir, bem como sete das oito competências específicas de Matemática (BRASIL, 2017a, p. 265)” (BRASIL, 2018, p. 77).

Nesse sentido, observam-se estruturas diferentes entre as duas matrizes do Saeb, de Língua Portuguesa e de Matemática. Ao analisar cada uma dessas matrizes com a BNCC, a de Matemática assemelha-se mais com as orientações da Base do que a de Língua Portuguesa. Como discutido, a matriz de Matemática reproduz as unidades temáticas previstas na BNCC, apesar de não apresentar as habilidades da mesma forma, indicando semelhanças que não parecem ser apropriadas. Por outro lado, a matriz de Língua Portuguesa faz simplificações das orientações da BNCC e não deixa claro o que efetivamente se espera avaliar em cada habilidade.

Assim, ambas as matrizes apresentam limitações em relação às orientações da BNCC. Destaca-se ainda que essas matrizes não estão adaptadas à Política Nacional de Alfabetização (PNA), que foi criada em 2019, um ano após a sua publicação, mas que traz especificações para a compreensão do ciclo de alfabetização.

Comparação das matrizes do Saeb com as cinco experiências e com o *Global Proficiency Framework*

Analisando as experiências estudadas, percebe-se que a maioria delas emprega a Teoria Clássica dos Testes (como uma forma de facilitar a aplicação dos testes por professores e possibilitar que os resultados sejam mais facilmente compreendidos por professores, gestores e familiares, uma vez que os resultados se assemelham mais a provas escolares tradicionais. A Austrália, assim como o Brasil, segue o modelo de **TRI**, e o Chile está usando os dois modelos desde as reformas que estabeleceu no Simce. A **TRI** possibilita a construção de uma escala de proficiência, com uma interpretação pedagógica e a comparabilidade ao longo do tempo entre diferentes anos avaliados.

Outro ponto em comum em todas as avaliações é a preocupação com a devolutiva e o uso dos dados para a melhoria da qualidade das aprendizagens em sala de aula. A França se destaca particularmente no cuidado que tem para que todos os interessados possam compreender os resultados das avaliações. É importante ressaltar que, para superar uma visão reducionista da avaliação apenas como uma forma de detectar o que já ocorreu sem que seus resultados tenham efeitos práticos no ajuste do ensino e na melhoria da aprendizagem, é fundamental que as devolutivas sejam rápidas, claras e compreendidas por todos os interessados. Nesse sentido, essa é uma questão significativa a ser considerada no Saeb. Contudo, é importante ressaltar que essas avaliações têm objetivos distintos.

Destaca-se ainda a forma como as avaliações estudadas parecem se preocupar bastante com a adequação das matrizes de referência com os objetivos de aprendizagem previstos nos currículos nacionais. Um destaque específico vai para a Austrália, que tem uma entidade responsável por cuidar desse aspecto. Se antes não havia uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil, agora urge que ela seja o parâmetro para a elaboração das avaliações nacionais.

Com relação ao conteúdo do que é avaliado, destaca-se que as diferentes matrizes englobam de forma explícita não apenas os conhecimentos sobre leitura e escrita, mas também sobre convenções da língua, o que inclui as habilidades relacionadas à linguagem oral. Além disso, alguns países disponibilizam bancos de itens e orientações claras sobre o que se espera avaliar em cada medida. No caso do Saeb, há muita incerteza sobre os itens a serem utilizados e os descritores das matrizes não são explícitos o suficiente.

É importante ressaltar que esses itens que envolvem a leitura oral ou a identificação de fonemas requerem outras metodologias de avaliação que não sejam apenas de questões de **múltipla escolha** que são tipicamente utilizadas nas avaliações brasileiras. Inspirações de outros países como a Inglaterra podem servir para que o Saeb inclua outras metodologias de avaliação, como recursos tecnológicos que permitam reproduzir sons e vídeos ou criar momentos separados de avaliação por parte dos professores.

Considerando-se as diversas peculiaridades linguísticas, educacionais, culturais, econômicas e políticas dos países estudados, optou-se também por uma última análise comparativa das matrizes do Saeb com o Quadro de Proficiência Global (chamado de GPF ou *Global Proficiency Framework*). Esse documento, publicado pela Unesco em 2020, define uma proposta geral de matriz para a avaliação da leitura e da Matemática na escola primária, estabelecendo níveis mínimos globais de proficiência que se espera que os estudantes demonstrem no final de cada ano escolar. Dessa forma, o GPF é um referencial importante que auxilia no estabelecimento de critérios técnicos objetivos e que são esperados por etapa de escolaridade a despeito das diferenças locais. A análise realizada mostrou que há uma convergência das avaliações estrangeiras estudadas com o GPF e um distanciamento do Saeb em alguns pontos.

Um primeiro ponto a ser considerado para o Saeb 2º ano é o alinhamento com a terminologia e estrutura utilizadas em experiências internacionais de avaliação, considerando-se o GPF como base. Modelos como o da França, Inglaterra e Austrália se aproximam muito em termos de descritivos e objetividade. Nas matrizes do Saeb, os termos empregados não são totalmente claros, pois permitem interpretações teóricas distintas. Não há também uma especificação do que se entende por determinados termos como “Leitura de palavras”, que podem incluir ou não a compreensão ou a fluência, dependendo da forma como se pretende avaliar.

Nos diferentes países estudados, é possível encontrar uma definição mais explícita das habilidades avaliadas e exemplos dos itens que podem ser usados inclusive para que se possa compreender os resultados das avaliações. No caso do Saeb 2º ano, até o momento não foram disponibilizados itens que permitam as análises àquelas realizadas para as avaliações estrangeiras.

Outro ponto de destaque deve-se ao fato de que nas avaliações estrangeiras são avaliados aspectos relacionados à compreensão da linguagem oral com suas especificidades de vocabulário, sintáticas e semânticas. No Saeb, essa dimensão não é avaliada e não inclui, por exemplo, medidas de fluência em leitura oral. Com a implementação da PNA, passou-se a recomendar esse tipo de medida que já foi adotada em programas específicos de avaliações educacionais externas em diversos estados da federação, mas ainda não utilizada no Saeb. O modelo de avaliações em diferentes períodos de testagem, como na Inglaterra e França, poderia permitir que se dividisse melhor o que seria avaliado em cada edição, incluindo um período específico para a avaliação da fluência, como no caso da Triagem Fônica na Inglaterra.

Considera-se que as análises e recomendações apresentadas ao longo deste documento são uma possibilidade de contribuir para esse importante momento em que o Saeb passa por mudanças estruturais importantes e temos um contexto ainda mais adverso e desigual em virtude da pandemia da Covid-19. É fundamental que o Saeb seja um instrumento de avaliação para a aprendizagem, garantindo um aprimoramento da educação nacional na busca da promoção dos direitos de aprendizagem sumarizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Síntese dos pontos para o debate

A partir do exposto na análise das matrizes de Língua Portuguesa e Matemática, nove aspectos podem ser apresentados no sentido de subsidiar o debate acerca dos possíveis aprimoramentos nessas matrizes.

- **Detalhamento das habilidades**

Um ponto a ser considerado para a revisão do Saeb 2º ano envolve o detalhamento das habilidades e de seus construtos. Referências na perspectiva internacional foram levantadas nas avaliações da França, Inglaterra e do *Global Proficiency Framework*. Em relação ao alinhamento com os eixos de linguagem e as unidades temáticas estabelecidos na BNCC, o quadro com as **Descrições de Aprendizagem** para cada eixo/unidade pode ser um importante subsídio para compreender os objetos de conhecimento definidos a partir das habilidades da BNCC e apoiar as discussões acerca dos construtos que poderão compor a matriz.

- **Reorganização das habilidades em Língua Portuguesa**

Sugere-se desvincular a habilidade de escrita - “Escrever palavras” - do eixo em que se contempla a habilidade “Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita” (eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética). Essa habilidade poderia compor o eixo Produção Textual. Visto que alfabetizar envolve processos de decodificação e codificação, em uma matriz é necessário que isso fique claro, tanto para os elaboradores dos itens que irão compor a avaliação quanto para o usuário dos resultados, não apenas no âmbito da gestão, mas principalmente para os docentes que irão desenvolver ações pedagógicas para que as crianças possam avançar nas aprendizagens. Nesse sentido, para a avaliação da escrita, é preciso que sejam apresentados os critérios utilizados para a correção da escrita da criança, seja na escrita de palavras ou de textos. Acrescente-se ainda que, para fins da avaliação da escrita de palavras, para avaliar a ortografia, sugere-se que isso seja feito por meio de ditado de palavras e não por meio de imagens, o que pressupõe, portanto, leitura de itens pelo aplicador do teste.

- **Avaliação de leitura**

Sugere-se que seja discutida a possibilidade de adoção de avaliação de fluência em leitura oral que permita o estabelecimento do perfil de leitor dos estudantes, por meio de tarefas de leitura de palavras, pseudopalavras e textos, assim como a experiência da Inglaterra sugere.

- **Terminologias adotadas na matriz de Matemática**

O envolvimento de terminologias relacionadas ao campo da linguagem e à falta de informação acerca de como elas serão avaliadas no teste de Matemática trazem desafios para a operacionalização dos testes, sendo necessário uma melhor compreensão de como isso será refletido nos itens de prova.

- **Alocação de mais de uma habilidade por descritor em Matemática**

Sugere-se rever a alocação de duas habilidades vinculadas pelo conectivo "ou". A união de habilidades consideradas semelhantes em um mesmo descritor abre espaço para construção de itens que poderão requerer habilidades distintas e, com isso, comprometer a compreensão do que será, efetivamente, avaliado na ação cognitiva proposta pelo item, além de comprometer a definição e compreensão de parâmetros de desempenho dos estudantes.

- **Publicização dos itens**

É importante que sejam publicizados itens que correspondam às habilidades elencadas na matriz, como é feito em todos os países indicados neste estudo. Ao concretizar as habilidades por meio dos itens, torna-se possível a comparação com itens abordados em outras avaliações, abrindo espaço para análises comparativas em nível nacional e internacional.

- **Complexidade dos domínios cognitivos**

O caso da Inglaterra oferece uma organização dos eixos e domínios da matriz em uma escala de quatro níveis, que classifica cada eixo conforme a complexidade do domínio cognitivo demandado pelo item. Essa estrutura poderia ser considerada inspiração para aprimoramentos dos testes do Saeb.

- **Harmonização entre a matriz de Língua Portuguesa e a de Matemática**

Observa-se uma baixa articulação entre a matriz de Língua Portuguesa e a matriz de Matemática. Apesar de serem áreas distintas, as matrizes poderiam apresentar uma estrutura básica semelhante, principalmente em relação à organização dos eixos de linguagem/unidades temáticas.

- **Tendências internacionais**

As referências internacionais, com destaque para o Global Proficiency Framework (GPF), podem ser consideradas nesse processo de revisão do Saeb, sem tirar a centralidade dos referenciais curriculares nacionais.

Referências

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação Pesquisa**, 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório nacional de alfabetização baseada em alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**. 2009, v. 30, n. 108, p. 673-697. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>. Acesso em: 13 mar. 2022.

DUBEC, R. **Assessment For, As, and Of Learning**. Disponível em: <https://teachingcommons.lakeheadu.ca/assessment-and-learning#:~:text=A.,%2C%20learning%20 activities%2C%20 assignments%20 etc>. Acesso em: 22 jan. 2021.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 180 p.

SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da educação**, São Paulo , n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2022.

5

Glossário

1. **Longitudinais¹:** Essa modalidade de estudo, utilizada nas avaliações externas, permite avaliar a qualidade de um determinado fenômeno, assim como de seu desenvolvimento, no decorrer de um tempo especificado, sendo de caráter retrospectivo e prospectivo. No caso da avaliação, esse estudo analisa o progresso dos alunos em relação à construção de habilidades e competências, possibilitando investigar as diferentes variáveis que refletem no desempenho e aprendizado desses alunos, no decorrer de sua trajetória escolar, já que os mesmos alunos serão avaliados no percurso de um determinado tempo de escolarização.
2. **Matriz de referência²:** A matriz de referência é um instrumento utilizado nas avaliações em larga escala, com o intuito de contextualizar as habilidades, em determinado período ou ano escolar, como forma de explicitar o que será avaliado, de acordo com as especificidades e graus de compreensão de cada etapa de escolarização. Essas matrizes orientam a elaboração dos testes que serão aplicados, assim como da escala de proficiência que auxilia na apreensão dos resultados desses testes, por meio de categorias – unidades que determinam o grau de desenvolvimento das habilidades – que facilitam a identificação de quais habilidades em determinada etapa, ou até mesmo de forma individualizada, precisam ser aprimoradas.
3. **Item múltipla escolha (dicotômico):** Um item dicotômico é aquele formulado a partir de alternativas de múltipla escolha, que consideram principalmente duas variáveis principais, sendo a primeira a discriminação entre o grupo que teve maior aproveitamento em determinado item, daquele com baixo aproveitamento, trabalhando com a comparação e análise desses resultados, e a segunda o grau de dificuldade do item. Esse tipo de item baseia-se em duas categorias fixas, como certo ou errado, sim ou não, concordar ou discordar, sendo considerado como modelo a base 1 quando se acerta e 0 ao erro.
4. **Item resposta construída (politômico)³:** Já os itens politômicos se caracterizam principalmente pela a construção de diversas alternativas de resposta, mas em que todas possuem variáveis relacionadas a elas, visto que ao se escolher uma alternativa há a análise estatística dos possíveis caminhos cognitivos que levaram a essa escolha, assim como o cruzamento das diversas variáveis que podem compor um item, incluindo nesse caso o acerto ao acaso. Esse tipo de item preza pela construção de alternativas plausíveis e formuladas dentro do escopo proposto pela habilidade.
5. **Modelagem de dois parâmetros:** O Modelo de dois parâmetros pauta-se exclusivamente na análise dos itens a partir de duas variáveis observadas na leitura dos dados estatísticos oriunda da aplicação dos testes. A primeira é a discriminação do item – capacidade de se distinguir os participantes de um teste que possuem maior habilidade baseando-se no índice de acertos e erros – e a segunda o grau de dificuldade desse item baseada na quantidade de acertos que um item possui, sendo que quanto menos acertos ele tiver mais difícil ele será, e quanto mais acertos, mais fácil.

¹ Referências para aprofundamento: BONAMINO, A.; OLIVEIRA, L. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 28, jan./abr. 2013.

² Referências para aprofundamento: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. SAEB 2001: novas perspectivas. Matrizes de Referência do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC/Inep, 2001. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf. Acesso em: 2 de maio de 2014. BONAMINO, A. Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

³ Referências para aprofundamento: SAMEJIMA, F. A. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometric Monograph*, 17.

⁴ Referências para aprofundamento: RASCH, G. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. *Studies in Mathematical Psychology I*. Danmarks pædagogiske Institut Copenhagen, 1960.

⁵ Referências para aprofundamento: Andrade, D. F., Tavares, H. R., Valle, R. C. (2000). Teoria da Resposta ao Item. Conceitos e Aplicações. Associação Brasileira de Estatística: São Paulo. Valle, R. (2000). Teoria da Resposta ao Item. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 21, 7-91. Hogan, T. P. (2006). Introdução à prática de testes psicológicos. Rio de Janeiro: LTC Hutz, C. S., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (2015). Pasquali, L. (2020) TRI – Teoria de Resposta ao Item: Teoria, Procedimentos e Aplicações. Editora Appris; 1ª edição.

- 6. Modelagem de três parâmetros:** O modelo de três parâmetros considera na formação dos resultados estatísticos a discriminação do item, o grau de dificuldade e o acerto ao acaso. Os dois primeiros possuem a mesma ideia e definição presente na modelagem de dois parâmetros, acrescentando aqui o acerto ao acaso que se baseia, após um cruzamento de dados apresentados pelas respostas marcadas pelo aluno, na probabilidade de aferição de como um aluno com baixa proficiência pode responder corretamente a itens que possuem uma habilidade e graus de dificuldades não condizentes com seus acertos totais.
- 7. Modelo Rasch⁴:** Esse modelo probabilístico utilizado também no âmbito da avaliação é uma ferramenta importante para se interpretar parâmetros observacionais dentro de uma escala que atribui aos traços latentes avaliados, uma medida que irá organizar a análise educacional sobre um determinado resultado. Para isso, faz-se necessário ter uma objetividade específica do estudo a ser construído dentro do que se é considerado como características fundamentais da mensuração. Esse modelo, após sua aplicabilidade, permite situar os pontos entre as distâncias que um determinado resultado encontra-se do outro, a comparação dos resultados obtidos, as características dos testes, assim como dos instrumentos aplicados.
- 8. TCT/TRI⁵:** A TCT baseia-se no parâmetro de leitura do valor absoluto de acertos, considerando que quanto mais questões o aluno acertou maior seria o domínio do aluno em determinado assunto. A TRI determina pesos diferenciados a cada item (questão) que compõe os cadernos, fazendo um balanceamento de itens com diferentes características no que diz respeito à dificuldade, chance de acerto ao acaso e discriminação. Na **TRI**, além do grau de dificuldade, é avaliada a coerência do padrão de respostas do estudante: se ele acertar questões mais difíceis, é coerente que tenha acertado também as mais fáceis relacionadas às mesmas habilidades e competências.
- 9. Testes Adaptativos Multiestágios:** é um teste composto por módulos com diferentes níveis de dificuldade. A cada etapa, um módulo é selecionado para o aluno de acordo com seu desempenho nas fases anteriores⁶.

⁶ Referência para aprofundamento: YAN, D.; DAVIER, A. A. von; LEWIS, C. Computerized Multistage Testing: Theory and Applications. [S.l.]: CRC Press, 2014.

6

Anexos

Anexo 1 - Tradução dos itens da África do Sul

Figura 1 - Itens de Leitura¹

Question One

TEXT: Story - A clever answer

A clever answer

The mighty Lion yawned and roared aloud to let all the other animals know that he was awake. "Oh my," said Lioness. "You have smelly morning breath!" Lion roared in dismay. "I am the king! I am perfect!", as he walked away.

Lion met Donkey. "Tell me true, do I have morning breath?" he roared into Donkey's face. "Whew!" said Donkey. "Indeed, you do." Lion felt insulted and got angry. Next, Lion met Leopard and asked him the same question. Knowing that Lion had just got angry with Donkey, Leopard replied, "Oh great king, your breath is sweeter than perfume." Again, Lion roared in anger. "You are making fun of me, your king!" He got angry with Leopard too.

Fox had seen everything. Next, Lion turned to Fox and asked, "Fox, do I have morning breath?" Fox took a deep breath and with a slight cough he replied, "Oh mighty king, I am sorry, I cannot answer you. I have a cold. I cannot smell anything right now."

[Source: Adapted from www. LittleWorksheets.com 11.12.19]

Component	Skill	Sub Skill	Content	Cognitive Level	Level of Difficulty	Question Type	Term
Reading and Phonics	Shared reading	Comprehension: Reading comprehension	Identify the main character	Literal	E	MCQ	1

11 Who is king of the animals?

A Lioness
B Lion
C Fox
D Leopard

Reading and Phonics	Shared reading	Comprehension: Reading comprehension	Sequencing	Literal	E	MCQ	1
---------------------	----------------	--------------------------------------	------------	---------	---	-----	---

12 What is the first thing Lion did in the story?

A He yawned.
B He roared.
C He got angry.
D He roared at Lioness.

Reading and Phonics	Shared reading	Comprehension: Reading comprehension	Higher order questions	Inference	D	MCQ	2
---------------------	----------------	--------------------------------------	------------------------	-----------	---	-----	---

13 Why did Lion roar in dismay?

A He was king of the animals.
B He was happy.
C He was insulted.
D He was tricked by Fox.

Reading and Phonics	Shared reading	Comprehension: Reading comprehension	Sequencing	Reorganisation	M	MCQ	3
---------------------	----------------	--------------------------------------	------------	----------------	---	-----	---

14 In which order did Lion meet the animals?

A Lioness, Donkey and Leopard
B Fox, Leopard and Donkey
C Leopard, Donkey, Lioness and Fox
D Lioness, Donkey, Leopard and Fox

Fonte: DBE (2021a, pp. 17-18).

¹ Tradução do item na página 18, clique [aqui](#).

Figura 2 - Itens de Matemática²

NOR	Fractions	Recognise fractions in diagrammatic form	K	M
-----	-----------	--	---	---

3. Which circle is divided into 3 equal parts?

A 

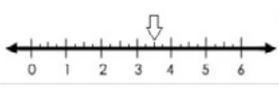
B 

C 

D 

NOR	Fractions	Identify fractions on a number line	R	D
-----	-----------	-------------------------------------	---	---

4. Which number is the arrow pointing at?



A 3 and 4 quarters
 B 3 and 3 quarters
 C 3 and 2 quarters
 D 3 and 1 quarter

NOR	Fractions	Comparing fractions in diagrammatic form	R	D
-----	-----------	--	---	---

5. Compare the shaded parts of diagrams A and B.

A  

A 1 third is smaller than 3 fifths
 B 3 fifths are equal to 1 third
 C 3 fifths are bigger than 1 third
 D 3 fifths are smaller than 1 third

NOR	Fractions	Recognize fractions in diagrammatic form	K	E
-----	-----------	--	---	---

6. What fraction is the circle divided into?



A thirds
 B fifths
 C quarters
 D sixths

Fonte: DBE (2021b, pp. 21-22).

Figura 3 - Exemplo de chave de resposta para item de múltipla escolha de Leitura para o 3º ano³

No.	Expected answer	Mark	Diagnostic/Error Analysis	Level of difficulty	Level of performance	Term
TEXT ONE: A clever answer						
1.1	A	Lioness	One of the characters but not the king of animals.		3	1
	B	Lion	Correct response.	E	4	
	C	Fox	Fox is a clever animal but not the king of animals.		2	
	D	Donkey	Donkey is one of the characters but not the king of animals.		1	

Fonte: DBE (2021a, p.17 e 47).

² Tradução do item na página 20, clique [aqui](#).

³ Tradução do item na página 21, clique [aqui](#).

Anexo 2 - Tradução dos itens da Austrália

Figura 1 - Item do teste de Convenções da Língua⁴

YEAR 3 LANGUAGE CONVENTIONS

PRACTICE QUESTIONS

P1 The spelling mistake in this sentence has been circled.
Write the correct spelling of the circled word in the box.

I go to school on a buss .

P2 There is one spelling mistake in this sentence.
Write the correct spelling of the word in the box.

He has bloo eyes.

Shade one bubble to show your answer.

P3 Which word completes this sentence correctly?
I like going the city.

- as
- so
- to
- of

P4 Which is a correct sentence?

- The sun are hot.
- The rocks is hard.
- Grass is green.
- Water are wet.

© ACARA 2016

Fonte: [ACARA](#) (2016, p. 2).

⁴ Tradução do item na página 35, clique [aqui](#).

Figura 2 - Item de escrita⁵

Characters






Imagine

Imagine if a character found an object that made something amazing happen.

Write a narrative (story) about the adventure.

You can use the characters and objects on this page **OR** you can make up your own.

Think about:

- the characters and where they are
- the complication or the problem to be solved
- how the story will end.

Remember to:

- plan your story before you start
- choose your words carefully
- write in sentences
- pay attention to your spelling, punctuation and paragraphs
- check and edit your writing.

Objects

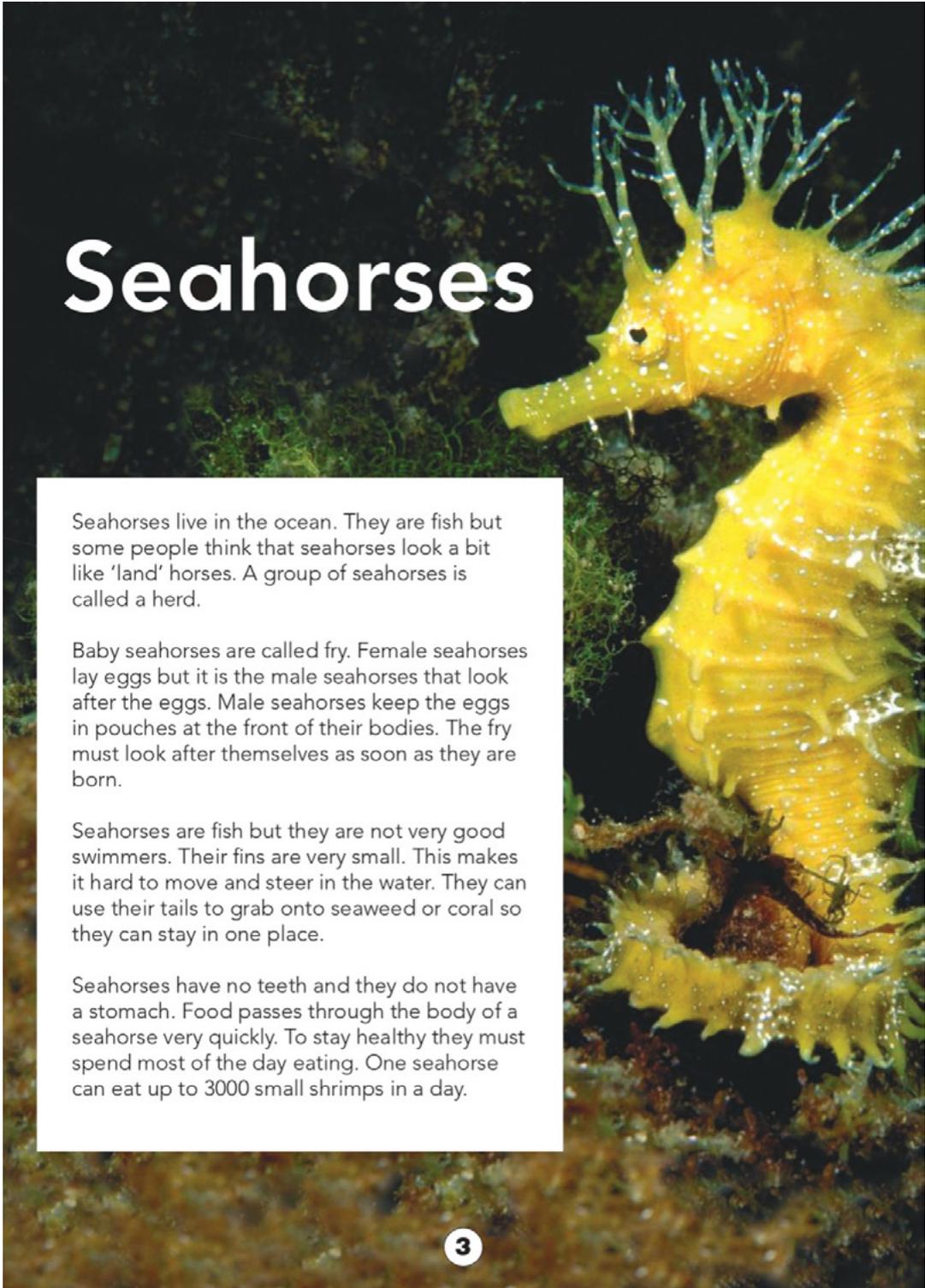





© ACARA 2016

Fonte: [ACARA](#) (2016).

⁵ Tradução do item na página 35, clique [aqui](#).

Figura 3 - Item de leitura (caderno de textos)⁶

Seahorses

Seahorses live in the ocean. They are fish but some people think that seahorses look a bit like 'land' horses. A group of seahorses is called a herd.

Baby seahorses are called fry. Female seahorses lay eggs but it is the male seahorses that look after the eggs. Male seahorses keep the eggs in pouches at the front of their bodies. The fry must look after themselves as soon as they are born.

Seahorses are fish but they are not very good swimmers. Their fins are very small. This makes it hard to move and steer in the water. They can use their tails to grab onto seaweed or coral so they can stay in one place.

Seahorses have no teeth and they do not have a stomach. Food passes through the body of a seahorse very quickly. To stay healthy they must spend most of the day eating. One seahorse can eat up to 3000 small shrimps in a day.

3

Fonte: [ACARA](#) (2016, p. 3).

⁶ Tradução do item na página 36, clique [aqui](#).

Figura 4 - Item de leitura (caderno de itens)⁷

Read *Seahorses* on page 3 of the magazine and answer questions 7 to 11.

7 Seahorses got their name because they

- move like horses.
- eat like horses.
- breathe like horses.
- look like horses.

8 Seahorse eggs are kept

- on coral.
- in a pouch.
- in the seaweed.
- on the sand.

© ACARA 2016

Fonte: [ACARA](#), (2016, p. 3).

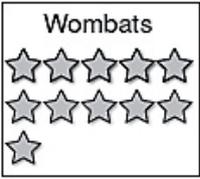
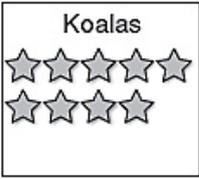
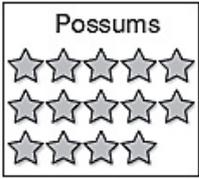
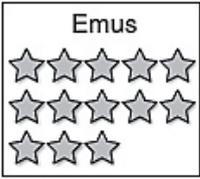
⁷ Tradução do item na página 37, clique [aqui](#).

Figura 5 - Item de Numeracia⁸

YEAR 3 NUMERACY

1 Which group has the most stars?

Year 3 Groups

Wombats	Koalas	Possums	Emus
			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 Carmen and Sal each had a piece of string.
They measured their strings using paperclips.

Carmen's string



Sal's string



Which of these statements is true?

- Carmen's string is longer than Sal's string.
- Carmen's string is shorter than Sal's string.
- Carmen's string is the same length as Sal's string.

3 Paul has 6 ten-cent coins in his hands.



How much money does Paul have in his hands altogether?

33 cents

16 cents

60 cents

50 cents

© ACARA 2016

Fonte: [ACARA](#) (2016, p. 2)⁸ Tradução do item na página 37, clique [aqui](#).

Anexo 3 - Tradução dos itens do Chile

Figura 1 - Exemplo de item de Leitura⁹

Raboncito va a la escuela

Raboncito era un conejo muy tímido. A diferencia de sus hermanos, que tenían el pompón rosado, él había nacido con una graciosa colita negra que lo avergonzaba.

Una tarde, su mamá Rosalinda le dijo:

–Raboncito, mañana comenzarás a ir a la escuela. Lo pasarás muy bien y tendrás muchos amigos.

– ¡Pero yo no quiero ir a la escuela! ¡Todos se reirán de mi colita!– sollozó Raboncito. Mamá Rosalinda le aseguró que eso no pasaría, pero no pudo convencerlo.

A la mañana siguiente, Raboncito partió muy afligido y, apenas vio la escuela, se puso a temblar como una gelatina. Raboncito avanzó lentamente hacia la sala de clases, mientras su corazón latía con fuerza, y se quedó junto a la puerta, con su negra colita oculta tras la mochila.

Después de un largo rato, con las orejas aún temblorosas, asomó tímidamente la punta de la nariz por la puerta entreabierta. Y entonces, ¿saben ustedes lo que Raboncito vio?

Ante sus asombrados ojos apareció una multitud de alegres conejitos, muy distintos a los que él se había imaginado: habían conejos negros, cafés, blancos y manchados; de orejas largas y pelo corto; y otros tan chascones como plumeros. Todos jugaban y brincaban tan contentos que Raboncito suspiró aliviado y su alocado corazón se tranquilizó.

¡Todos eran diferentes entre sí, y eso no importaba!



Fuente: Espinosa, M. Raboncito va a la escuela.

Copyright © Soledad Espinosa, Autora.

Fonte: Ministerio de Educación (2014, pp. 23-25).

⁹ Tradução do item na página 50-51, clique [aqui](#).

1. ¿Cómo se sintió Raboncito al final de la historia?

- A. Tímido.
- B. Aliviado.**
- C. Asombrado.

**NIVEL DE APRENDIZAJE
ADECUADO**

► Los estudiantes que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Adecuado y que obtienen puntajes significativamente más altos que el exigido para alcanzar este nivel deberían responder esta pregunta, ya que resulta compleja para los estudiantes de 2º básico. Específicamente, se requiere inferir un sentimiento del personaje que es poco familiar (alivio) y que compite con otros sentimientos de este mencionados a lo largo de la lectura.

2. ¿De qué color era la cola de Raboncito?

- A. Negra.**
- B. Blanca.
- C. Rosada.

**NIVEL DE APRENDIZAJE
ELEMENTAL**

► Los estudiantes que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Elemental deberían responder esta pregunta, ya que se requiere localizar información explícita que se visualiza fácilmente, pues se encuentra al principio de la lectura y se reitera en el texto.

3. ¿Por qué Raboncito no quería ir a la escuela?

- A. Porque no quería estudiar.
- B. Porque no quería tener amigos.
- C. Porque no quería que se rieran de su colita.**

**NIVEL DE APRENDIZAJE
ELEMENTAL**

► Los estudiantes que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Elemental deberían responder esta pregunta, ya que se requiere realizar una inferencia sobre una situación familiar para los estudiantes a partir de pistas evidentes entregadas en el texto. En este caso, lo evidente está dado por la proximidad de las frases "¡Pero yo no quiero ir a la escuela!" y "¡Todos se reirán de mí!", lo que facilita asociar la información. Además, la información se encuentra en la primera parte del texto.

Figura 2 - Exemplo de item de Leitura¹⁰

Un pez muy peligroso

En las profundidades del mar de Japón vive un pez pequeño que es muy peligroso, ya que su piel está cubierta de espinas y posee un veneno mortal. Cualquier animal que se lo coma, muere rápidamente.

Además, cuando este pez siente que otro animal lo va a atacar, traga gran cantidad de agua y, de este modo, se infla como un globo para evitar que los enemigos se lo coman.

1. Según el texto, ¿qué hace este pez cuando siente que otro animal lo va a atacar?

- A. Lanza un veneno mortal.
- B. Se infla como un globo.
- C. Se traga al enemigo.

NIVEL DE APRENDIZAJE ELEMENTAL

► Los estudiantes que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Elemental deberían responder esta pregunta, ya que se requiere localizar información en un texto breve. Específicamente, se debe localizar en el texto "que otro animal lo va a atacar" y relacionarlo con lo que se describe posteriormente: "se infla como un globo".

Fonte: Ministerio de Educación (2014, p. 31).

¹⁰ Tradução do item na página 52, clique [aqui](#).

Figura 3 - Exemplo de item de Leitura¹¹


La abeja haragana

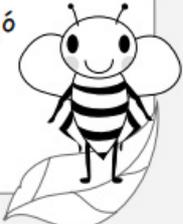
Había una vez un hermoso lugar donde vivía una familia de abejas. Una abeja de esta familia no quería trabajar. Se levantaba tarde y, en vez de producir miel, se tomaba todo el néctar de las flores. Era, entonces, una abeja haragana.

Todas las mañanas se dedicaba a jugar y a saltar de flor en flor, mientras sus compañeras trabajaban guardando el néctar que iban a necesitar para el invierno.

Un día, la abeja haragana volvió a su hogar después de un paseo y los guardias que vigilaban la puerta no la dejaron entrar, ya que quisieron darle una lección. Ella rogó y rogó, pero no convenció a los guardias, y ya no pudo volver a entrar a su casa.

Cuando llegó el invierno, la pobre abeja tiritaba de frío y pasaba hambre. Las otras abejas sintieron pena por ella y le dieron otra oportunidad.

Al llegar de nuevo el verano, la abeja trabajó para el próximo invierno con el mismo entusiasmo que el resto de su familia.



Fuente: Quiroga, H. (1918). *La abeja haragana*. Cuentos de la selva. (Adaptación).

1. ¿Qué hacían las compañeras de la abeja haragana mientras ella se dedicaba a jugar?

- A. Vigilaban la puerta.
- B. Guardaban el néctar.
- C. Saltaban de flor en flor.

NIVEL DE APRENDIZAJE ADECUADO

► Los estudiantes que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Adecuado deberían responder esta pregunta, ya que se requiere localizar información explícita que se encuentra en cualquier parte del texto, en este caso, en el segundo párrafo.

Fonte: Ministerio de Educación (2014, pp. 32-33).

¹¹ Tradução do item na página 53, clique [aqui](#).

Anexo 4 - Tradução dos itens da França

Quadro 1 – Item de compreensão de texto lido pelo professor CP – versão “Guia do professor”.¹²

Exercice 1

Compétence :	Comprendre un texte lu par l'enseignant(e).
---------------------	---

Activité :	Écouter un texte puis répondre à des questions en entourant la réponse parmi quatre propositions. Les questions et les réponses sont lues par l'enseignant(e).
-------------------	--

Consignes de passation :	pages 1 - 2	 3 minutes
---------------------------------	-------------	---

« Je vais vous lire deux fois une histoire.
Vous allez bien tout écouter.
Pour bien comprendre : faites le film de l'histoire dans votre tête.
Ensuite, je vais vous poser des questions.
Pour répondre : entourez la bonne image.

Ce matin, papa prépare Mathieu pour aller à l'école. Il lui enfle ses bottes, lui dit de bien garder son manteau et sa capuche pendant la récréation. « Tu feras attention de ne pas trop te mouiller quand tu sortiras de la classe et je te demande de ne pas sauter dans les flaques pour ne pas éclabousser tes camarades. »

[Laisser 10 secondes et relire le texte une deuxième fois.]
Sur la page, vous voyez 4 images en haut et 4 images en bas.
Regardez les 4 images en haut de la page.
[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du bas.]
Vous êtes prêts ? Écoutez la question et entourez la bonne réponse. »
[Dire une seule fois les propositions aux élèves en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
[Laisser 10 secondes.]

Position et page	Questions	Propositions de réponse
haut p.1	Où se passe l'histoire ?	Dans une maison, dans une forêt, dans la rue, à la piscine.
bas p.1	Quel temps fait-il dans cette histoire ?	Il y a de la neige, du soleil, de la pluie, du vent.
haut p.2	Entoure ce que le papa interdit de faire à Mathieu.	Il lui interdit de jouer aux billes, de grimper sur la barrière, de sauter dans les flaques, d'éclabousser ses camarades avec son vélo.

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 3. »

Fonte: MENJS. Repères CP 2021: Guide pour le professeur. (2021, p. 12).

¹² Tradução do item na página 67, clique [aqui](#).

Figura 3 – Item de Matemática lido pelo professor CP – versão “Guia do professor”.¹³**Exercice 6**

Compétence :	Résoudre des problèmes relevant de structures additives (addition/soustraction).
---------------------	--

Activité :	Écouter un énoncé de problème, rechercher une réponse numérique à la question du problème pour l'entourer parmi 6 propositions.
-------------------	---

Consignes de passation :	pages 21 - 23	 4 minutes 30
---------------------------------	---------------	--

« Je vais vous lire un problème avec une question.
 Pour répondre : entourez le bon nombre sur la ligne.
 Pour vous aider : vous pouvez écrire et dessiner dans le cadre.
 Si vous n'y arrivez pas, ce n'est pas grave.
 Nous allons faire un exemple ensemble.

Allez à la page 21. Vous êtes à la page du rond noir.
 Écoutez bien le problème. Pour répondre, entourez votre réponse en-dessous du cadre. »

[Lire le premier problème, celui du rond noir, deux fois. Si des élèves redemandent les données numériques plusieurs fois, leur donner et dire qu'ils peuvent les écrire dans le cadre pour s'en souvenir.

 Il y a 5 chiens et 3 os.
 Combien d'os faut-il ajouter pour que chaque chien ait un os ?

Au bout d'une minute et trente secondes de recherche, stopper l'activité.]

« Dans ce problème, il fallait entourer 2. »

[Entourer le 2, **sans fournir aucune explication sur le calcul qui a permis de trouver le résultat.**]

« Maintenant que vous avez compris, nous allons continuer. Pour chaque problème, je vais vous dire le symbole qui correspond à la bonne page. Je vais vous laisser du temps pour entourer la réponse. Vous êtes à la page 22, mettez votre doigt sur le rond blanc. Écoutez bien le problème. »

Fonte: MENJS. Repères CP 2021: Guide pour le professeur (2021, p. 19).

¹³ Tradução do item na página 69, clique [aqui](#).

Figura 5 - Documentos de devolutivas para os pais¹⁴



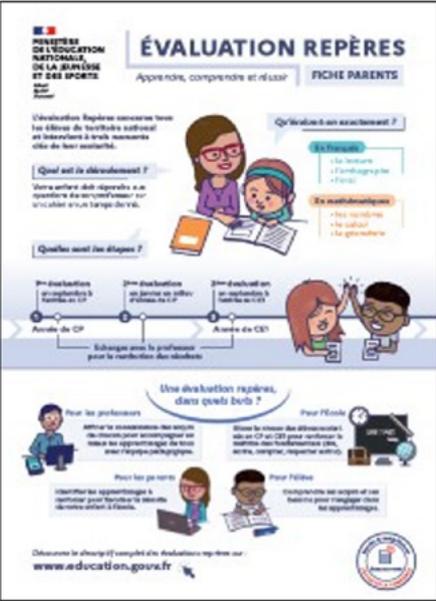
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

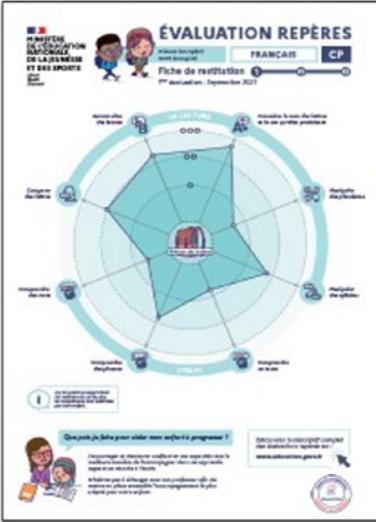
8. LES RESTITUTIONS

DOCUMENTS DE RESTITUTION À DESTINATION DES PARENTS

Une fiche de présentation sur le dispositif des évaluations **Repères**

Une fiche de positionnement de l'élève par discipline (français / mathématiques) en fonction des seuils







DEPP

18

Fonte: MENJS (2021a).

¹⁴ Tradução do item na página 72-74, clique [aqui](#).

Figura 6 - Documentos de devolutivas para os professores¹⁵



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

8. LES RESTITUTIONS

LES TABLEAUX TÉLÉCHARGEABLES : le positionnement des élèves dans les groupes, par compétence

Groupes FRANCAIS / CPF Elèves à besoin / CPF Groupe fragile / Scores FRANCAIS / Items FRANCAIS

		Compétences	Ecrire des syllabes dictées	Ecrire des mots dictés	Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent	Manipuler des phonèmes	Comprendre des phrases lues par un adulte	Lire à voix haute des mots	Lire à voix haute des mots inventés	Lire à voix haute un texte
		Seuil 1 (Groupe à besoins)	3	4	6	2	5	15	15	14
		Seuil 2 (Groupe fragile)	7	5	8	3	6	20	20	19
Classe	Elèves									
CPA	Prénom 1	NOM 1	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
CPA	Prénom 2	NOM 2	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins
CPA	Prénom 3	NOM 3	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
CPA	Prénom 4	NOM 4	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins
CPA	Prénom 5	NOM 5	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
CPA	Prénom 6	NOM 6	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile
CPA	Prénom 7	NOM 7	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
CPA	Prénom 8	NOM 8	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
CPA	Prénom 9	NOM 9	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant
CPA	Prénom 10	NOM 10	Groupe à besoins	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe fragile
CPA	Prénom 11	NOM 11	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins
CPA	Prénom 12	NOM 12	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
CPA	Prénom 13	NOM 13	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant

DEPP

26

14/05/2021

Fonte: MENJS (2021a).

¹⁵ Tradução do item na página 75, clique [aqui](#).

Anexo 5 - Tradução dos itens da Inglaterra

Figura 1 - Item de Leitura – Teste 1

My Big Brother JJ

I was happy. My brother JJ was happy.
It was nearly half term.

Then Mum rushed into the room.

"JJ! Jasmine! I need to talk to you about next week. I know it is holiday time, but I have to go to work," she said.



"I need to know that you can be a good girl for JJ. He will be in charge."

Practice questions

a Why was JJ looking after Jasmine?

Tick **one**.

Mum was going to work.

Mum was going on holiday.

Jasmine was ill.

Jasmine was going on holiday.

b Who is telling the story?

Fonte: [Standards & Testing Agency](#) (2019a, p. 5).

¹⁶ Tradução do item na página 87, clique [aqui](#).

Figura 2- Item de Leitura (Caderno de Leitura) – Teste 2¹⁷

Liam the Park Keeper

Meet Liam the park keeper

Do you like being out in the open air? Liam does! He works as a park keeper, which means he is outside all day long. He can listen to the birds and look at the beautiful trees and plants.



Liam the park keeper

Liam has to keep his areas of the park looking their best for visitors, especially the rose garden. It's a very demanding job, but Liam enjoys it.



This is the park where Liam works.

Fonte: [Standards & Testing Agency](#) (2019a, p. 4).

¹⁷ Tradução do item na página 87, clique [aqui](#).

Figura 3 - Item de Leitura (Caderno de Leitura) – Teste 2¹⁸

Questions 1–9 are about *Liam the Park Keeper*
(pages 4–8)

(page 4)

1 Liam works...

Tick **one**.

outside all of the time.

at a desk when it is cold outside.

outside when it is sunny.

at a desk all of the time.

1 mark

(page 4)

2 Which area of the park does Liam keep particularly nice
for visitors?

1 mark

Fonte: Standards & Testing, *Reading Answer Booklet* (2019a, p. 3).

¹⁸ Tradução do item na página 88, clique [aqui](#).

Figura 4 - Item de Ortografia – Teste 1¹⁹

P. We always _____ the rabbits before school.

1. The display is on the _____.

2. Amar _____ his teddy a hug.

3. Matt ate a slice of _____.

4. Amy moved the _____.

5. My little _____ is four years old.

6. My friend has very long _____.

7. What is all the _____ about?

8. My cousin is saving up to _____ a scooter.

Fonte: [Standards & Testing Agency](#) (2019a, p.2).

¹⁹ Tradução do item na página 88, clique [aqui](#).

Figura 5 - Item de Gramática, pontuação e ortografia – Teste 2²⁰

1 Draw lines to join two words that can become one word.

One has been done for you.

Word 1	Word 2
white	ship
rain	board
tooth	coat
space	paste

Note: A line is drawn from the dot on the right of 'white' to the dot on the left of 'board'.

1 mark

2 The sentences below have their punctuation marks covered.

Which sentence is a **question**?

Tick **one**.

I have finished my puzzle

Find me a new puzzle

Where is my puzzle

What a tricky puzzle this is

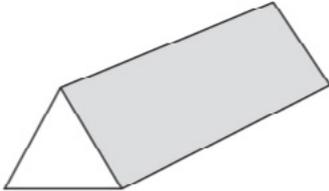
1 mark

Fonte: *Standards & Testing Agency* (2019a, p. 4).

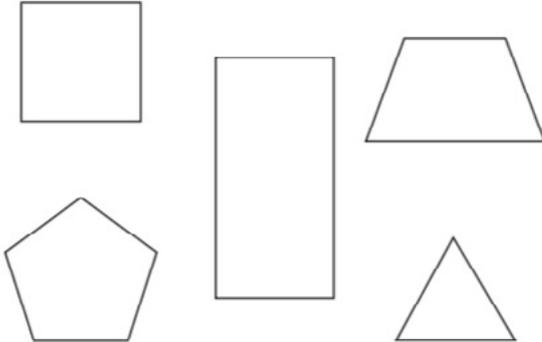
²⁰ Tradução do item na página 88, clique [aqui](#).

Figura 7 - Item de Raciocínio lógico – Teste 2²¹

16 Here is a prism.



Tick **all** the shapes that are faces on this prism.



1 mark

Fonte: *Standards & Testing Agency* (2019b, p. 17).

Figura 8 - Páginas de uma atividade do teste de Triagem Fônica²²

Section 1		Section 1	
blem		shop	
drell		yell	
fusp		peel	
quisk		check	

Page 7 of 24 Page 9 of 24

Fonte: *Standards & Testing Agency* (2019d, p. 7 e 9).

²¹ Tradução do item na página 89, clique [aqui](#).

²² Tradução do item na página 89, clique [aqui](#).

Figura 9 - Exemplos de correção de respostas construídas²³

29 There are **100g** of chocolate chips in the bag.
 Sita uses **25g**.
 Ben uses **35g**.



How many grams of chocolate chips are **left** in the bag?

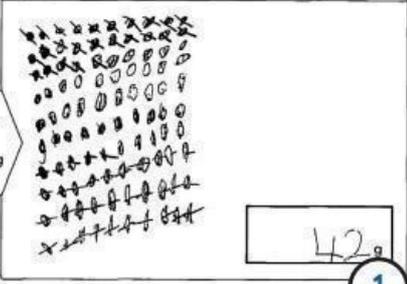
Show your working

g

2 marks

Priya: 1 mark

Show your working

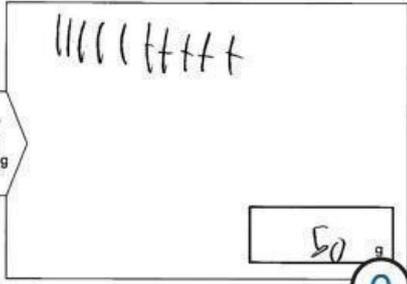


g

1

Jude: 0 marks

Show your working



g

0

Fonte: [Standards & Testing Agency](#) (2019c, p. 21 e 28).

²³ Tradução do item na página 91, clique [aqui](#).

Anexo 6 - Tradução dos itens da Análise de Língua Portuguesa

Quadro 4 - Estrutura do Quadro de Proficiência Global para Leitura²⁴

Domain	Construct	Subconstruct	Grade											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9			
C Comprehension of spoken or signed language	C1 Retrieve information at word level	C1.1 Comprehend spoken and signed language at the word or phrase level	x	x										
		C1.2 Recognize the meaning of <u>common grade-level words</u> in a short, <u>grade-level continuous text</u> read to or signed for the learner	x	x										
	C2 Retrieve information at sentence or text level	C2.1 Retrieve <u>explicit information</u> in a short <u>grade-level continuous text</u> read to or signed for the learner	x	x	x									
		C3.1 Interpret information in a short <u>grade-level continuous text</u> read to or signed for the learner		x	x									
D Decoding	D1 Precision	D1.1 Identify symbol-sound/fingerspelling and/or symbol-morpheme correspondences	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		D1.2 Decode isolated words	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	D2 Fluency	D2.1 Say or sign a grade-level continuous text at pace and with accuracy		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
R Reading comprehension	R1 Retrieve information	R1.1 Recognize the meaning of <u>common grade-level words</u>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		R1.2 Retrieve explicit information in a grade-level text by direct- or close-word matching		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		R1.3 Retrieve explicit information in a grade-level text by synonymous word matching			x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	R2 Interpret information	R2.1 Identify the meaning of unknown words and expressions in a grade-level text			x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		R2.2 Make inferences in a grade-level text			x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		R2.3 Identify the main and secondary ideas in a <u>grade-level text</u>			x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	R3 Reflect on information	R3.1 Identify the <u>purpose</u> and audience of a text			x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		R3.2 Evaluate a text with justification			x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		R3.3 Evaluate the status of claims made in a text							x	x	x	x	x	
		R3.4 Evaluate the effectiveness of a text										x	x	

Fonte: UNESCO et al., 2019, p. 6.

Quadro 8 - Exemplo de escala indicada para acessibilidade da informação alvo²⁵

Table 3: Strand A – Accessibility of the target information

A1 (Low)	A2	A3	A4 (High)
The information that needs to be located is basic, highly prominent and limited to one or two pieces. It is clearly located by question wording and limited to a short section of the text. Competing information is limited.			The target information is not strongly located by the question. It is not prominent within the text, and not limited to one or two pieces. There is significant competing information, either within the text or in the form of functional distractors.

Fonte: STANDARDS & TESTING AGENCY (2016, p. 10).

²⁴ Tradução do quadro na página 109, clique [aqui](#).

²⁵ Tradução do quadro na página 114, clique [aqui](#).

Anexo 7 - Tradução dos itens da Análise de Matemática

Quadro 3 - Estrutura do Quadro de Proficiência Global para Matemática²⁶

DOMAIN	CONSTRUCT	SUBCONSTRUCT	GRADE										
			1	2	3	4	5	6	7	8	9		
N Number and operations	N1 Whole numbers	N1.1	Identify and count in whole numbers, and identify their relative magnitude.	x	x	x	x	x	x	a	a	a	
		N1.2	Represent whole numbers in equivalent ways	x	x	x	x	x	x	a	a	a	
		N1.3	Solve operations using whole numbers	x	x	x	x	x	x	see integers			
		N1.4	Solve real-world problems involving whole numbers	x	x	x	x	x	x	see integers			
	N2 Fractions	N2.1	Identify and represent fractions, using objects, pictures, and symbols, and identify relative magnitude			x	x	x	x	x	a	a	
		N2.2	Solve operations using fractions				x	x	x	x	a	a	
		N2.2	Solve real-world problems involving fractions				x	x	x	x	a	a	
	N3 Decimals	N3.1	Identify and represent decimals using objects, pictures, and symbols, and identify relative magnitude					x	x	x	a	a	
		N3.2	Represent decimals in equivalent ways (including fractions and percentages)					x	x	x	x	a	
		N3.3	Solve operations using decimals					x	x	x	x	a	
		N3.4	Solve real-world problems involving decimals						x	x	x	a	
	N4 <u>Integers</u>	N4.1	Identify and represent <u>integers</u> using objects, pictures, or symbols, and identify relative magnitude								x	a	a
		N4.2	Solve operations using <u>integers</u>								x	x	a
		N4.3	Solve real-world problems involving <u>integers</u>								x	x	a
	N5 Exponents and roots	N5.1	Identify and represent quantities using exponents and roots, and identify the relative magnitude								x	x	x
		N5.2	Solve operations involving exponents and roots									x	x
	N6 Operations across number	N6.1	Solve operations involving <u>integers</u> , fractions, decimals, percentages, and exponents									x	x
	M Measurement	M1 Length, weight, capacity, volume, <u>area</u> , and <u>perimeter</u>	M1.1	Use non-standard and standard units to measure, compare, and order	x	x	x	x	x	x	x	x	a
M1.2			Solve problems involving measurement				x	x	x	x	x	x	
M2 Time		M2.1	Tell time	x	x	x	x	x	a	a	a	a	
		M2.2	Solve problems involving time		x	x	x	x	x	x	x	x	
M3 Currency	M3.1	Use different currency units to create amounts	x	x	x	a	a	a	a	a	a		
G Geometry	G1 Properties of shape and figures	G1.1	Recognize and describe shapes and figures	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	G2 Spatial visualizations	G2.1	Compose and decompose shapes and figures	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	G3 Position and direction	G3.1	Describe the position and direction of objects in space	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
S Statistics and probability	S1 Data management	S1.1	Retrieve and interpret data presented in displays	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		S1.2	Calculate and interpret central tendency								x	x	x
	S2 Chance and probability	S2.1	Describe the likelihood of events in different ways					x	x	x	x	x	
		S2.2	Identify <u>permutations</u> and <u>combinations</u>									x	x
A Algebra	A1 Patterns	A1.1	Recognize, describe, extend, and generate patterns	x	x	x	x	x	x	x	a	a	
	A2 Expressions	A2.1	Evaluate, model, and compute with expressions								x	x	x
	A3 Relations and functions	A3.1	Solve problems involving variation (ratio, proportion, and percentage)							x	x	x	x
		A3.2	Demonstrate an understanding of equivalency		x	x	x	x	x		a	a	a
		A3.3	Solve equations and inequalities								x	x	x
A3.4	Interpret and evaluate <u>functions</u>										x		

Fonte: UNESCO et al., 2019, p. 6.

²⁶ Tradução do quadro na página 127, clique [aqui](#)

Quadro 5 - Exemplo de conteúdo do domínio para Matemática no KS1²⁷

4.2 Content domain for key stage 1 mathematics

Table 3: Content domain

Strand	Content domain reference Year 1	Content domain reference Year 2
Number and place value	1N1a count to and across 100, forward and backwards, beginning with 0 or 1, or from any given number	2N1 count in steps of 2, 3 and 5, from 0, and in tens from any number, forward or backward
	1N1b count in multiples of twos, fives and tens	
	1N2a count, read and write numbers to 100 in numerals	2N2a read and write numbers to at least 100 in numerals and in words
	1N2b given a number, identify one more and one less	2N2b compare and order numbers from 0 up to 100; use <, > and = signs
	1N2c read and write numbers from 1 to 20 in numerals and words	
		2N3 recognise the place value of each digit in a two-digit number (tens and ones)
	1N4 identify and represent numbers using objects and pictorial representations including the number line, and use the language of: equal to, more than, less than (fewer), most and least	2N4 identify, represent and estimate numbers using different representations, including the number line
		2N6 use place value and number facts to solve problems

Fonte: [STANDARDS & TESTING AGENCY](#) (2016, p. 10).

Quadro 6 - Escala de classificação dos domínios aplicados para o eixo “Depth of understanding”²⁸

Strand	Rating scale			
	(low) 1	2	3	4 (high)
Depth of understanding	recall of facts	application of learned facts and procedures	use facts to solve simple problems	understand and use facts and procedures to solve more complex problems

Fonte: [STANDARDS & TESTING AGENCY](#) (2016, p. 16).

²⁷ Tradução do quadro na página 130, clique [aqui](#).

²⁸ Tradução do quadro na página 130, clique [aqui](#).

Realização



Avaliações em Larga Escala na Alfabetização: uma análise comparada de 6 experiências.
São Paulo, Instituto Reúna, 2022.

A reprodução total ou parcial desta publicação é permitida desde que citada a fonte.