

SEÇÃO: ARTIGOS

Habilidade de leitura no ciclo de alfabetização: uma análise sobre a igualdade de conhecimento

Naira Muylaert¹<https://orcid.org/0000-0001-5161-0501>Alicia Bonamino¹<https://orcid.org/0000-0001-8778-5362>Hilda Micarello²<https://orcid.org/0000-0002-2464-6442>

Resumo

À luz do conceito da igualdade de conhecimentos, este estudo analisa a variação do percentual de acertos de 7.781 estudantes do 3º ano do ensino fundamental do estado do Espírito Santo quanto a itens considerados difíceis do teste cognitivo do PAEBES-Alfa, aplicado no ano de 2014. A variação do percentual de acerto aos itens foi analisada em relação a dois grupos que foram avaliados: turmas de alto desempenho e turmas de baixo desempenho. Do conjunto de habilidades avaliadas, cinco foram analisadas quanto ao seu grau de complexidade, considerando os aspectos linguísticos envolvidos no desenvolvimento dessas habilidades. Os resultados deste estudo apontam que a variação do percentual de acerto entre as turmas é relativamente baixa, indicando que a aquisição de conhecimentos se dá de forma mais ou menos equitativa. No que concerne às habilidades mais complexas, observou-se um baixo percentual de acerto nos dois grupos de alunos. Tal resultado revela que a maioria dos alunos, tanto das turmas de baixo quanto das de alto desempenho, não consolidou a aprendizagem de habilidades mais complexas do ciclo de alfabetização.

Palavras-chave

Avaliação de habilidades de leitura – Igualdade de Conhecimento – Desigualdades Educacionais.

1- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Contatos: naira.muylaert@hotmail.com; alicia@puc-rio.br.

2- Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Contato: hilda.micarello@uab.ufjf.br.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187778>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Reading Skills in the Literacy Stage (Grades 1-3): An Analysis on Equality of Knowledge

Abstract

Considering the concept of equality of knowledge, the present study analyzes the variation in the percentage of correct answers given by 7,781 third-grade students (primary education) in the state of Espírito Santo, Brazil, on items considered difficult in the PAEBES-Alfa cognitive test administered in the 2014. The variation in the rate of correct answers was analyzed for two groups examined: high and low-performance classes. Of the set of skills assessed, five were analyzed for their degree of complexity, considering the linguistic aspects involved in their development. Our results indicate that the correct-answer rate variation between the classes is relatively small, thus suggesting that the acquisition of knowledge is relatively equitable. As for the most complex skills, low correct-answer rates were found for both groups of students. This reveals that most of the students in both high and low-performance classes did not consolidate their learning of more complex skills in the literacy stage (grades 1-3) of Brazilian primary education.

Keywords

Reading skills assessment – Equality of knowledge – Educational inequalities.

Introdução

No Brasil, a massificação do acesso ao ensino fundamental e a disponibilidade crescente de dados sobre o desempenho dos alunos propiciaram o surgimento de novos estudos a respeito das relações entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais. Tais estudos focalizam o conhecimento escolar e apontam a escola como uma importante instituição capaz de ampliar ou diminuir as desigualdades entre os diferentes grupos sociais (SOARES, MAROTTA, 2008; BERNARDO, 2008; BARBOSA, 2011).

Em que pese a ampliação do acesso à educação básica, ele ainda está longe de ser plenamente garantido nos diferentes níveis de ensino, de modo que sua oferta continua a se dar de forma persistentemente desigual, segundo diferenças de renda, raça/cor e gênero dos alunos.

Com a implementação e consolidação da avaliação da educação em larga escala, os estudos a respeito das desigualdades começaram a tratar do tema a partir dos resultados de desempenho obtidos pela aplicação de testes de níveis de proficiência, direcionando as análises também para a desigualdade de resultados escolares e para os fatores escolares que podem ajudar a explicá-las. Trata-se de estudos que vêm somar novas dimensões à problematização do sistema escolar e da escola como instâncias capazes de promover justiça social (WALTENBERG, 2002; SOARES, MAROTTA, 2008; VALLE, 2010).

Crahay (2002, 2013, 2014) e Dubet (2004, 2004a) retomam a discussão sobre a relação entre escola e justiça social à luz dos conceitos de igualdade de oportunidade, de tratamento e de conhecimentos. Segundo os autores, se os dois primeiros conceitos fazem parte das referências clássicas no estudo das desigualdades educacionais, o conceito de igualdade de conhecimentos passou a ser incorporado às análises mais recentemente.

Ao discutir a escola justa, Crahay (2002, 2013, 2014) e Dubet (2004, 2004a) refletem sobre os limites dos conceitos de igualdade de oportunidade e de tratamento. Segundo Dubet (2004), a igualdade de oportunidade concretiza-se quando o acesso à escolarização básica se universaliza, ou seja, quando filhos de operários e filhos da burguesia passaram a ter acesso à educação escolar. Entretanto, embora necessária, a igualdade de acesso à escola não significou que essa instituição tenha se tornado mais justa.

Garantido o acesso à escola, o sucesso e o fracasso escolar passaram a ser justificados pelo mérito dos alunos, sem que se levasse em consideração a qualidade da educação ofertada pela escola. Assim, no momento em que os estudantes de todas as classes sociais passaram a ingressar na escola, o problema da desigualdade de acesso foi substituído pelo da desigualdade de sucesso escolar (DUBET, 2004; OLIVEIRA, 2007).

Segundo Dubet (2004, p. 541), a escola “não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição”. Portanto, se o conceito de igualdade de oportunidade estaria contemplado no acesso de todos à escola, a concretização desse conceito seria insuficiente para garantir a justiça escolar, porque a igualdade de oportunidades seria incapaz de contemplar a igualdade de resultados (DUBET, 2004a).

Já o conceito de igualdade de tratamento defende que as escolas de um mesmo sistema devem oferecer um ensino com a mesma qualidade. Essa perspectiva implica a homogeneização das condições de ensino e tornar equivalente, em todas as escolas, a oferta dos recursos pedagógicos. Ou seja, implica que os responsáveis educacionais organizem e administrem, de forma igualitária, a qualidade das oportunidades oferecidas aos alunos, tornando os conteúdos, os métodos e as condições de ensino uniformes, homogêneos, iguais. Em outras palavras, a igualdade de tratamento se traduziria na oferta do mesmo ensino para alunos de origens sociais diferentes.

Na perspectiva da igualdade de tratamento, uma vez garantida a oferta de um ensino com a mesma qualidade para todos os alunos, o sucesso ou fracasso de cada um passaria a ser legitimado pelo mérito e pelo esforço que cada aluno empreende em suas atividades escolares. Assim, resultados desiguais seriam aceitáveis e justificados pelo mérito.

Tanto a igualdade de oportunidades quanto a igualdade de tratamento contém premissas relacionadas à busca de uma escola justa. Segundo Crahay (2002, 2013), os limites dessa igualdade, no entanto, revelam-se na impossibilidade de garantir a aquisição de conhecimentos comuns a todos os alunos. As noções de igualdade de oportunidades e de tratamento, embora apontem para questões pertinentes, seriam, assim, insuficientes para orientar a materialização de uma escola justa. O princípio da igualdade de conhecimentos é apresentado por Crahay (2002, 2013) como norte para as políticas públicas no sentido de garantir que a escola brasileira ofereça, de fato, oportunidades equânimes para todos.

Segundo Crahay (2002, 2013), a igualdade de conhecimentos está articulada à definição de justiça corretiva ou compensatória e sustenta que a escola deve garantir que todos os alunos aprendam os conhecimentos desejados. Para isso, segundo o mesmo autor, a escola deve atuar no sentido de evitar aumentar as desigualdades de origem socioeconômica que se observam entre os alunos, implementando um projeto pedagógico organizado em função de objetivos a serem atingidos por todos os estudantes. Isso significa, para Crahay (2002, 2013), que os processos de ensino e aprendizagem devem ser estipulados segundo os conhecimentos de base – aqueles definidos, pelo autor, como conhecimentos fundamentais, que devem ser adquiridos por todos, independente da classe social, raça/cor e gênero dos estudantes. A aprendizagem dos conhecimentos de base é um direito de todos os indivíduos e deve ser realizada por meio de práticas pedagógicas eficazes (CRAHAY, 2002, 2013).

O presente estudo tem o objetivo de investigar a noção de igualdade de conhecimentos proposta por Crahay, a partir dos dados³ de proficiência do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES-Alfa) referentes ao 3º ano do ensino fundamental, etapa escolar que finda o ciclo de alfabetização. Em outras palavras, o estudo propõe-se a analisar se as habilidades de leitura, mensuradas pelo PAEBES-Alfa, estão sendo adquiridas por todos os estudantes – ideia definida pelo conceito de igualdade de conhecimento – na etapa escolar referente ao fim do ciclo de alfabetização.

Para tanto, analisa a variação do percentual de acerto aos itens difíceis do teste de leitura aplicado no ano de 2014, em turmas de alto e baixo desempenho médio. No total, foram avaliados 7.781 estudantes, distribuídos em 1.168 turmas de 349 escolas. A seleção desses dados considerou alguns critérios: a rede de ensino, o número de turmas nas escolas e o desenho longitudinal do PAEBES-Alfa. Assim, selecionamos estudantes de escolas públicas (municipais e estaduais), que frequentassem escolas com duas turmas ou mais e que possuíssem dados de proficiência nas quatro ondas de avaliação do PAEBES-Alfa, a saber: avaliação de entrada no 1º ano, em 2012; avaliação de saída no 1º ano, em 2012; avaliação de saída no 2º ano, em 2013; e avaliação de saída no 3º ano, em 2014.

A variação do percentual de acerto é também analisada pedagogicamente em itens que avaliaram cinco habilidades específicas, a saber: D15 – Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados; D17 – Inferir informações em textos; D18 – Identificar o assunto de textos; D13 – Identificar gêneros textuais diversos e D14 – Reconhecer a finalidade de gêneros diversos. Essas habilidades de leitura, dentre outras, estão descritas na *Matriz de Referência*⁴ do PAEBES-Alfa – documento que apresenta as competências e os descritores que devem ser avaliados pelos testes cognitivos.

De acordo com a literatura, embora algumas habilidades de leitura sejam mais elementares que outras, todas compõem as etapas do processamento textual e a aquisição delas é fundamental para a consolidação da dimensão leitora da alfabetização.

3- Optamos por utilizar os dados de um Programa de avaliação voltado para a alfabetização, pois há consenso, por parte dos especialistas, que as aprendizagens referentes a essa etapa escolar são consideradas conhecimentos de base – aqueles definidos por Crahay (2002; 2013) como universais e fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

4- Disponível em: <<http://www.paebesalfa2onda.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/09/PAEBES-ALFA-2015-MATRIZ-DE-REFER%C3%80NCIA-L%C3%80NGUA-PORTUGUESA-3EF.pdf>>.

A localização de informações explícitas refere-se a uma dimensão elementar do processo de leitura e mobiliza conhecimentos acerca dos elementos que se encontram na superfície textual (KOCH, 2016). Já a habilidade de inferir informações em textos diz respeito à dimensão semântica da competência leitora e incita a construção de novas representações dessa natureza, ou seja, a construção de novos sentidos a partir de informações explícitas no texto. A identificação do assunto do texto, por exemplo, é um processo inferencial, pois o leitor deve considerar as diferentes informações contidas no texto para sintetizar seu conteúdo. Já as habilidades de identificar gêneros textuais diversos e de reconhecer suas finalidades referem-se aos usos sociais da leitura em situações comunicativas diversas, uma vez que diferentes gêneros textuais estão relacionados a determinadas práticas sociais.

A finalidade principal do presente artigo é verificar como se distribui a aprendizagem dessas habilidades entre os alunos avaliados pelo PAEBES-Alfa ao final do ciclo de alfabetização.

Além desta introdução, o presente trabalho está organizado em três seções. A próxima seção descreve os procedimentos metodológicos do estudo. A seguir, discutem-se as principais análises pedagógicas dos resultados estatísticos e as considerações finais sintetizam os resultados alcançados.

Metodologia

Uma forma possível de verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e sua distribuição é analisar o percentual de acerto dos itens dos testes de níveis de proficiência, bem como sua variação. Neste estudo, partimos de três pressupostos: i) um item com um alto percentual de acerto indica que a habilidade avaliada está adquirida e consolidada pela maioria dos alunos; ii) um item com baixo percentual de acerto indica que poucos alunos adquiriram a habilidade avaliada; e iii) se for alta a variação desse percentual entre as turmas, no interior da escola, a aquisição da habilidade pelos alunos é desigual e se a variação for pequena, o aprendizado da habilidade é mais homogêneo ou igualitário.

Quando se analisam os percentuais de acerto dos itens de uma avaliação educacional, um problema que se coloca é a instabilidade das médias, uma vez que elas dependem diretamente do desempenho dos alunos. Duas situações são possíveis. Uma em que um determinado item tem média de acerto próxima a 100%, revelando a existência de um estado de consolidação da aprendizagem por todos os estudantes. Outra em que o percentual de acerto de um item tem média de acerto 0 ou próxima de 0, indicando que a habilidade mensurada pode ter sido tratada pelo professor de forma inadequada ou sequer ter sido trabalhada com os alunos em sala de aula.

No PAEBES-Alfa, essa instabilidade foi tratada por meio do parâmetro B que, na Teoria da Resposta ao Item⁵ (TRI), indica o grau de dificuldade do item. Uma mesma

5- Trata-se de uma metodologia de avaliação psicométrica que não contabiliza apenas o número total de acertos no teste cognitivo. Um de seus pressupostos define que o item é a unidade básica de análise e por isso o desempenho pode ser explicado pela habilidade avaliada e, também, pelas características do item. O parâmetro B é uma das características que compõem o item. Além disso, segundo essa Teoria, a partir dos itens é possível formar uma escala de proficiência que permite observar em qual ponto da escala os estudantes estão localizados, de acordo com a proficiência obtida no teste.

habilidade pode ser mensurada por um item fácil e outro difícil e o percentual de acerto a cada um desses itens revelará o grau de complexidade que tal habilidade pode apresentar e o desenvolvimento dessa habilidade pelos estudantes avaliados.

O PAEBES-Alfa aplicou, no ano de 2014, um total de 80 itens de leitura. Esses itens avaliam as 20 habilidades apresentadas nos descritores da Matriz de Referência. Cada item tem parâmetros B diferenciados, que indicam o grau de complexidade do item. Assim, existem itens que avaliam a mesma habilidade, mas que têm parâmetros B diferentes, apontando que vários itens podem avaliar a mesma habilidade com graus diferenciados de dificuldade.

Considerando os limites deste artigo, propomo-nos a analisar os percentuais de acerto aos itens considerados difíceis, ou seja, aqueles cujo parâmetro B da TRI foi considerado alto, pois representam as habilidades avaliadas na sua forma mais complexa e indicam se tais habilidades foram adquiridas de forma satisfatória.

Para selecionar os itens difíceis, dividimos a escala⁶ da medida de dificuldade dos itens (parâmetro B) em quatro partes e classificamos os itens com grau de dificuldade alto (4º quartil), médio (2º e 3º quartis) e baixo (1º quartil). Os itens considerados difíceis foram aqueles situados no quartil 4, ou seja, com parâmetro B superior a 715,1. A tabela 1 mostra os quartis da medida do parâmetro B.

Tabela 1 - Divisão do parâmetro B em quartis

Grau de dificuldade	Quartil	Escala do parâmetro B
Baixo	Quartil 1	De 293,89 a 540,09
	Quartil 2	540,10 a 624,21
Médio	Quartil 3	624,22 a 715,08
	Quartil 4	Acima de 715,09

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa.

Antes de analisar os percentuais de acerto, dois procedimentos estatísticos foram realizados. O primeiro foi a correção para o acerto casual⁷ e o segundo foi a estimação dos percentuais de acerto controlados pelas características sociais e demográficas dos alunos, que se mostram mais associadas ao desempenho escolar, tal como o nível socioeconômico, a cor/raça e o sexo dos estudantes (CARVALHO, 2003; SOARES, ALVES, 2013; XAVIER, ALVES, 2015). Utilizando essas variáveis, formulamos um modelo linear hierárquico de três níveis: aluno, turma e escola. A estimação do percentual de acerto a cada item foi corrigida

6- A escala de proficiência do PAEBES-Alfa tem média 500 e desvio padrão 100. Isso significa dizer que, grosso modo, essa escala varia entre 0 e 1000 pontos.

7- As médias de desempenho em uma avaliação em larga escala são estimadas a partir dos dados das respostas dos alunos aos itens dos testes, variáveis estas que têm uma codificação binária, em que o valor nulo corresponde ao erro e o valor unitário, ao acerto. No teste de leitura, todos os itens eram de múltipla escolha, com quatro opções de resposta. Com esta configuração, é significativa a probabilidade de acerto (25%), mesmo que o respondente não possua os conhecimentos necessários para acertar o item. Para atenuar este problema na interpretação das médias dos percentuais de acerto, utilizamos um procedimento para a correção do acerto casual, dado pela fórmula: $Perc_corrigido = Perc_real - (100 - Perc_real)/(N - 1)$.

pelo acerto casual e controlada pelas variáveis sociais (ISE – índice socioeconômico, cor/raça e sexo) no nível do aluno, ao passo que no nível da turma e da escola, o modelo é incondicional (ou seja, sem variáveis explicativas).

O quadro 1 apresenta quais variáveis tiveram significância estatística no controle social da estimação do percentual de acerto. Os itens grifados representam aqueles considerados difíceis segundo o parâmetro B e que foram analisados neste trabalho.

Quadro 1 - Variáveis que compuseram os modelos de regressão para controle dos percentuais de acerto pelas características sociais

Variáveis com significância estatística	Itens de leitura do 3º ano do EF
ISE	P1; P4; P6; P9; P10; P20; P22; P23; P30; P32 ; P34; P38; P3; P46; P50; P55; P57 ; P59; P64; P65; P66 ; P68; P70; P72 ; P76; P78; P79
ISE, Raça, Sexo	P2; P12; P25 ; P26; P41; P43; P48 ; P67; P71 ; P73
ISE, Sexo	P3; P5; P14; P17; P27; P28; P29 ; P31; P37; P45; P47 ; P49; P56 ; P69; P77 ; P80
ISE, Raça, Sexo	P7; P8; P21; P24; P40; P44; P52; P62
Raça	P16
Sexo	P11; P15; P18; P33; P35; P58; P75
Raça, Sexo	P13; P19
Sem significância	P36 ; P32; P51 ; P53; P54; P60 ; P61; P63 ; P74

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa.

A seguir, apresentamos a variação do percentual de acerto aos itens considerados difíceis (aqueles que pertencem ao quartil 4) para o 3º ano do ensino fundamental e discutimos seu significado pedagógico.

Resultados

Para observar a igualdade de conhecimento entre as turmas, o desempenho médio obtido pelas mesmas foi dividido em tercís - alto, médio e baixo. O tercil mais baixo refere-se às turmas de baixa proficiência, o tercil do meio às turmas de média proficiência e o tercil mais alto às turmas de alta proficiência. Neste estudo, foram analisados os dados das turmas de alta e baixa proficiência média, de modo a observar se as habilidades complexas foram adquiridas de forma homogênea (igualitária) ou heterogênea (desigual) entre os dois agrupamentos de turmas, dentro de uma mesma escola.

A análise consistiu em verificar o percentual de acerto aos itens difíceis e sua variação segundo o nível de desempenho das turmas, observando as habilidades avaliadas por esses itens. Por um lado, consideramos que o alto percentual de acerto a um item mostra que a habilidade avaliada foi dominada por praticamente todos os estudantes, e também que esse resultado evidencia a eficácia do trabalho da escola em

garantir o aprendizado da habilidade. Por outro lado, consideramos que um item com baixo percentual de acerto está a indicar que poucos alunos adquiriram a habilidade avaliada e, portanto, que a escola não teria trabalhado, ou teria trabalhado de forma inadequada ou insuficiente, aquele conhecimento.

Em termos da igualdade de conhecimento, conceito que referencia este estudo, itens com alta variação do percentual de acerto entre as turmas evidenciam que a habilidade avaliada foi trabalhada de forma diferenciada entre os agrupamentos de alunos. O mesmo acontece na análise dos itens que apresentam alta variação do percentual de acerto, mas para os quais a média desse percentual é baixa para as turmas de baixo e de alto desempenho.

A análise das diferenças nos percentuais de acerto aos itens que avaliam determinadas habilidades de leitura entre esses dois grupos de turmas pode contribuir para a compreensão de quais habilidades foram objeto de uma maior ou menor igualdade na distribuição desses conhecimentos entre as turmas avaliadas dentro de cada escola.

Embora a Matriz de Referência em língua portuguesa do PAEBES-Alfa expresse apenas um recorte do currículo, relacionado ao que pode ser aferido por meio de testes padronizados tipicamente utilizados em avaliações em larga escala, ela apresenta importantes elementos relacionados às habilidades e competências a serem desenvolvidas na etapa da alfabetização. Esta característica permite a análise do percentual de acerto aos itens e, portanto, a identificação da ênfase dada a diferentes e importantes habilidades no processo de ensino e de aprendizagem relativo ao ciclo de alfabetização.

O quadro 2 apresenta os itens difíceis do 3º ano do ensino fundamental, o percentual de acerto a esses itens nas turmas de alto e de baixo desempenho, a variação desse percentual e a habilidade avaliada pelo item.

Quadro 2 - Percentual de acerto e variação dos itens difíceis por nível de desempenho – 3º ano do EF

Item	Nível de Desempenho	% de acerto	Diferença do percentual de acerto entre os dois grupos	Habilidade
64	Baixo	11,69	14,39	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).
	Alto	26,09		
72	Baixo	47,45	14,18	Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.
	Alto	61,63		
51	Baixo	38,34	12,65	Identificar assunto de textos.
	Alto	50,99		
52	Baixo	45,62	12,25	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.
	Alto	57,87		
79	Baixo	33,82	12,10	Inferir informações implícitas em textos.
	Alto	45,92		

62	Baixo	56,42	11,21	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.
	Alto	67,63		
70	Baixo	44,63	9,28	Identificar efeitos de humor em textos diversos.
	Alto	53,91		
65	Baixo	9,07	9,17	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto.
	Alto	18,23		
32	Baixo	66,19	8,71	Identificar gêneros textuais diversos.
	Alto	74,90		
48	Baixo	52,18	8,62	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.
	Alto	60,80		
29	Baixo	69,69	8,53	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.
	Alto	78,21		
63	Baixo	23,41	8,30	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.
	Alto	31,71		
25	Baixo	72,81	7,83	Identificar assunto de textos.
	Alto	80,63		
45	Baixo	63,42	7,32	Estabelecer relações lógico discursivas presentes no texto.
	Alto	70,74		
57	Baixo	56,42	6,88	Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.
	Alto	63,30		
71	Baixo	81,24	6,23	Identificar gêneros textuais diversos.
	Alto	87,48		
78	Baixo	48,95	5,81	Identificar efeitos de humor em textos diversos.
	Alto	54,76		
30	Baixo	59,49	5,60	Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.
	Alto	65,08		
60	Baixo	54,90	5,50	Inferir informações implícitas em textos
	Alto	60,40		
66	Baixo	76,00	5,37	Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.
	Alto	81,37		

47	Baixo	83,42	4,87	Estabelecer relações lógico discursivas presentes no texto.
	Alto	88,28		
77	Baixo	76,31	3,74	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.
	Alto	80,05		
56	Baixo	68,48	3,40	Estabelecer relações lógico discursivas presentes no texto.
	Alto	71,88		
36	Baixo	38,46	2,94	Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.
	Alto	41,40		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa.

Dada a amplitude da Matriz de Referência e os limites deste artigo, nossa análise contempla especificamente cinco descritores: dois deles descrevem habilidades que, do ponto de vista linguístico, podem ser consideradas menos complexas; os outros três descritores referem-se a habilidades mais complexas, por razões que exploraremos mais adiante.

Primeiramente, realizaremos uma reflexão sobre a natureza dessas habilidades de leitura, os diferentes níveis de dificuldade em que podem ser avaliadas e seu papel na formação de um leitor proficiente. Em seguida, analisaremos os diferentes percentuais de acerto observados nos dois grupos de turmas e os itens que avaliam essas habilidades.

Habilidades relacionadas à localização de informações explícitas no texto e à realização de inferências

A primeira habilidade a ser analisada é a habilidade descrita, na Matriz de Referência, em D15 – Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados. A localização de informações explícitas diz respeito a uma dimensão bastante elementar do processo de leitura: a identificação de elementos que se encontram na superfície textual, ou seja, informações cuja identificação não depende da realização de inferências mais complexas. Essa é, portanto, uma dimensão bastante elementar e pontual do processamento textual, uma vez que a atividade de leitura com compreensão demanda a realização de uma série de inferências com base nas quais o leitor produz sentidos para o que lê.

Koch (2016), com base em Heinemann & Viehweger (1991), afirma que, no processamento textual, atuam três tipos de conhecimentos: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional. O conhecimento linguístico é aquele responsável:

[...] pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso de meios coesivos que a língua põe à disposição para efetuar e remissão ou a sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados. (KOCH, 2016, p. 32).

O conhecimento enciclopédico refere-se à experiência de mundo do leitor, que é mobilizada para a realização de predições sobre o conteúdo do texto e também para o

preenchimento de possíveis lacunas (o que não está dito no texto, mas que o leitor sabe graças a experiências anteriores com o gênero, o tema etc). O conhecimento interacional diz respeito ao reconhecimento da situação comunicativa na qual o texto se materializa, sua finalidade numa determinada situação social.

A habilidade de localizar informações explícitas em textos mobiliza, predominantemente, o conhecimento linguístico (KOCH, 2016), uma vez que, para identificar uma determinada informação explicitamente marcada no texto é necessário, principalmente, decodificar o escrito para localizar a informação solicitada entre outras. Essa é, portanto, uma habilidade bastante específica e elementar no conjunto mais amplo de habilidades requeridas para o processamento do texto. Os níveis de complexidade que essa habilidade pode apresentar vão depender de fatores como a extensão do texto, o vocabulário utilizado, a quantidade de informações que ele apresenta e, ainda, a posição da informação que se deseja localizar no texto. Informações que se encontram no início do texto, com algum destaque, são, em geral, mais facilmente localizáveis do que aquelas que se encontram no meio do texto e que, portanto, demandam mais leitura, o que pode representar um desafio importante no caso de leitores em processo de alfabetização, para os quais a decodificação do escrito ainda ocupa boa parte dos esforços de leitura.

No caso dos estudantes em processo de alfabetização, podemos afirmar que o desenvolvimento da habilidade de localizar informações em um texto demarca uma transição entre a decodificação do escrito e a leitura com compreensão. Isso porque a localização de uma informação específica, solicitada no enunciado do item, requer que o estudante decifre o escrito e selecione uma informação específica, dentre outras oferecidas pelo texto, o que demanda uma compreensão, ainda que em um nível elementar, uma vez que está restrita a elementos da superfície textual do que foi lido.

No teste aplicado ao 3º ano do ensino fundamental, quatro itens correspondiam a esse descritor. No quadro 3, são apresentados os percentuais de acerto a esses itens entre as turmas com baixo e alto desempenho e suas diferenças.

Quadro 3 - Percentual de acerto e variação dos itens relacionados ao descritor D15

Habilidade	Item	Nível de Desempenho	% de acerto	Diferença do percentual de acerto entre os dois grupos
Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.	36	Baixo	38,46	2,94
		Alto	41,4	
	66	Baixo	76	5,37
		Alto	81,37	
	30	Baixo	59,49	5,6
		Alto	65,08	
57	Baixo	56,42	6,88	
	Alto	63,3		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa.

Com base no quadro 3, é possível concluir que a habilidade de localizar informações explícitas em textos parece ter sido desenvolvida pela maioria dos alunos avaliados. No caso do item 66, tanto nas turmas com baixo desempenho quanto naquelas com alto desempenho, os percentuais de acerto se encontram acima de 75%, o que indica que a maior parte dos alunos de ambas as turmas demonstrou ter desenvolvido a referida habilidade. Os percentuais de acerto são altos também no caso dos itens 57 e 30 ficando, tanto nas turmas com baixo desempenho quanto naquelas com alto desempenho, acima de 60%.

O item com menores percentuais de acerto – o item 36 – foi pouco acertado tanto pelas turmas com baixo desempenho quanto por aquelas com alto desempenho. Esse é, inclusive, o item para o qual há a menor diferença entre o desempenho das turmas – 2,94 pontos percentuais. No caso dos demais itens, a diferença entre as turmas com baixo desempenho e com alto desempenho também é pequena, chegando a 6,88 pontos percentuais no caso do item no qual há maior variação no desempenho das turmas. Esses dados indicam que essa é uma habilidade cuja aprendizagem está distribuída com relativa equidade nas turmas consideradas neste estudo.

Buscaremos, a seguir, compreender as diferenças entre os desempenhos das turmas de baixo e alto desempenho quando se trata de uma habilidade de leitura que pode ser considerada mais complexa: a realização de inferências a partir da leitura de textos diversos. Essa habilidade está descrita na Matriz de Referência em D17 - Inferir informações em textos.

A realização de inferências é uma parte importante do processamento textual, que diz respeito à dimensão semântica desse processamento. Para Koch (2014, p.143):

[...] as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas.

Vê-se, portanto, que a realização de inferências é parte fundamental da produção de sentidos pelo leitor para o texto lido e que, mais do que uma habilidade de leitura, é um conjunto de várias habilidades, que podem apresentar diferentes níveis de complexidade, a depender tanto da quantidade de informação textual disponível quanto do contexto no qual a realização dessa inferência é demandada. No caso das avaliações em larga escala, que utilizam itens de múltipla escolha, tanto a complexidade do texto quanto o contexto são dados pela situação problema construída pelo item.

Em geral, a complexidade do texto tem sido abordada, nessas avaliações, referida a fatores como a extensão, o vocabulário e a temática de que trata o texto. Esse é, entretanto, um tópico que demanda estudos que possam contribuir para que haja maior clareza quanto ao modo como esses fatores se articulam para que um texto possa ser considerado mais ou menos complexo para um determinado público.

Como não dispomos das imagens dos itens que foram utilizados no teste, não temos como fazer a análise desses fatores (extensão, vocabulário e temática do texto), razão pela qual não abordaremos esse aspecto. O que nos interessa aqui é demonstrar que a realização de inferências, tratada como uma habilidade específica pela Matriz de

Referência para avaliação da leitura do PAEBES-Alfa, pode ser considerada uma habilidade significativamente mais complexa do que a localização de informações explícitas no texto.

Enquanto para localizar uma informação explícita em um texto o leitor utiliza, principalmente, seus conhecimentos linguísticos, na realização de inferências são mobilizados, em diferentes proporções, o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional. No caso do conhecimento linguístico, já tratado na análise da habilidade de localizar informações em textos, graças a ele é possível compreender a forma como o texto está organizado, sua estrutura, uma vez que ele compreende tanto o conhecimento gramatical quanto o lexical (KOCH, 2016).

O conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, constrói-se com base nas experiências anteriores do leitor, que permitem formular hipóteses e preencher lacunas com que possam se deparar na leitura de um texto. Finalmente, o conhecimento interacional, que engloba outros tipos de conhecimentos⁸, é o conhecimento sobre as situações de interação nas quais os textos são produzidos, sejam eles orais ou escritos. Na realização de inferências, esses diferentes sistemas de conhecimento são mobilizados pelo leitor.

Para Marcuschi, compreender um texto é inferir. De acordo com o autor:

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e fatores como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso, a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. (MARCUSCHI, 2008, p. 94).

Conclui-se, portanto, que a realização de inferências é um processo complexo, multim dimensional, no qual estão em jogo vários sistemas de conhecimentos que contribuem para que o leitor produza novas informações, para além daquelas que estão explícitas no texto.

No teste do PAEBES-Alfa aplicado aos estudantes do 3º ano, dois itens estavam relacionados ao descritor D17. No quadro 4, são apresentados os percentuais de acerto a esses itens entre as turmas com baixo e alto desempenho.

Quadro 4 - Percentual de acerto e variação dos itens relacionados ao descritor D17

Habilidade	Item	Nível de Desempenho	% de acerto	Diferença do percentual de acerto entre os dois grupos
Inferir informações implícitas em textos	79	Baixo	33,82	12,1
		Alto	45,92	
	60	Baixo	54,9	5,5
		Alto	60,4	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa.

8- De acordo com Koch (2016), o conhecimento sociointeracional engloba conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Observa-se que os percentuais de acerto aos itens que avaliam a inferência de informações são significativamente menores que aqueles observados no quadro 3, relativo aos itens que avaliam a localização de informações explícitas no texto, tanto nas turmas com baixo nível de desempenho no teste quanto naquelas com alto nível de desempenho. Esse resultado é coerente com o fato de a habilidade de realizar inferências ser mais complexa do que aquela de localizar informações explícitas, como já analisado no decorrer deste artigo.

No caso do item mais fácil – item 60 – esse percentual é de 60,4% nas turmas de alto desempenho e no caso do mais difícil – item 79 – é de apenas 45,92% nessas mesmas turmas. Nas turmas de baixo desempenho esse percentual é de 54,9%, no caso do item 60, e de apenas 33, 82%, no caso do item 79, o mais difícil. Observa-se, ainda, que, no caso deste último item, a diferença entre o desempenho das turmas de alto desempenho e aquelas de baixo desempenho é de 12,1 pontos percentuais, o que demonstra que o conhecimento avaliado por este item está distribuído de modo desigual entre as turmas de baixo e alto desempenho, com vantagem para essas últimas. Esse dado corrobora a hipótese de que quando se trata de habilidades de leitura mais complexas, há uma maior desigualdade na distribuição dos conhecimentos entre os dois grupos de turmas.

Observa-se também, no caso da inferência de informações (habilidade de leitura mais complexa), que quanto menor o percentual de acerto ao item em ambas as turmas, maior é a diferença, em pontos percentuais, entre as turmas de baixo e alto desempenho. Portanto, quanto mais complexa a habilidade, maior a diferença entre as turmas e menor a igualdade na distribuição desse conhecimento entre os alunos.

A distribuição desigual dos conhecimentos, quando se trata de habilidades de leitura mais complexas, pode ser observada, também, no caso dos itens relacionados a outro descritor da Matriz de Referência: D18 – Identificar o assunto de textos.

A identificação do assunto de que trata um texto é também um processo inferencial, uma vez que, para proceder a essa identificação, o leitor deve considerar as diferentes informações oferecidas pelo texto para chegar àquela que sintetiza seu conteúdo. Nesse processo, todos os três sistemas de conhecimento anteriormente referidos – conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional – são mobilizados pelo leitor para concluir sobre o assunto tratado no texto.

A identificação do assunto do texto pode apresentar diferentes níveis de complexidade, a depender tanto de fatores relacionados ao próprio texto – extensão, vocabulário, temática abordada, se o assunto está indicado ou não no título, dentre outros – quanto de fatores relacionados à experiência prévia do leitor – sua familiaridade com o gênero, com o tema, conhecimento do vocabulário, dentre outros. Há possibilidade, portanto, de se avaliar essa habilidade a partir de itens que apresentam diferentes níveis de complexidade.

Na avaliação do 3º ano de PAEBES-Alfa, 02 itens avaliaram a habilidade descrita em D18. No quadro 5, apresentamos os resultados das turmas com baixo e com alto nível de desempenho nesses itens e a comparação entre elas.

Quadro 5 - Percentual de acerto e variação dos itens relacionados ao descritor D18

Habilidade	Item	Nível de Desempenho	% de acerto	Diferença do percentual de acerto entre os dois grupos
Identificar assunto de textos.	51	Baixo	38,34	12,65
		Alto	50,99	
	25	Baixo	72,81	7,86
		Alto	80,63	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa.

Observa-se, no quadro 5, que os itens que avaliam a habilidade de identificar o assunto de texto apresentam diferentes níveis de dificuldade. Pode-se considerar que o item 51 foi o de resolução mais difícil, uma vez que nas turmas de baixo desempenho apenas 38,34% dos estudantes o acertaram e nas turmas de alto de desempenho apenas 50,99%. Em contrapartida, o item 25 foi de fácil resolução, pois o percentual de acerto é superior a 70% em ambas as turmas. É possível observar, ainda, que, no caso do item 25, o mais fácil, a diferença entre o percentual de acerto das turmas de baixo desempenho e aquele das turmas de alto desempenho foi de 7,86 pontos percentuais, enquanto no caso do item 51, o mais difícil, foi de 12,65 pontos percentuais. Conclui-se que no caso do item mais fácil, há menos desigualdade na distribuição dos conhecimentos entre as turmas e, no caso do item mais difícil, há maior desigualdade na distribuição desses conhecimentos.

Foram analisados, ainda, dois outros descritores da matriz de Referência do PAEBES-Alfa. São eles D13 – Identificar gêneros textuais diversos e D14 – Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.

Ambas as habilidades dizem respeito à dimensão dos usos sociais da leitura, em diferentes situações comunicativas. No caso dessas habilidades, os sistemas de conhecimento linguístico, enciclopédico e sociointeracional são também mobilizados, embora seja possível afirmar que o conhecimento sociointeracional é determinante, uma vez que os descritores demandam um reconhecimento de que os diferentes gêneros estão relacionados a determinadas funções sociais.

No caso da identificação de um gênero textual específico, é preciso que o estudante, além de ter o conhecimento linguístico necessário para decifrar o texto, disponha de um conhecimento do gênero, advindo de sua experiência anterior, na escola ou fora dela, e de um conhecimento interacional que lhe permita reconhecer o texto como representativo de um determinado gênero. No caso de estudantes do 3º ano do ensino fundamental, é necessário considerar que tanto sua experiência de mundo quanto sua experiência linguística são ainda limitadas pelo próprio fato de se encontrarem nas etapas iniciais dos processos de sistematização do trabalho com a Língua Portuguesa. Portanto, o repertório dos gêneros textuais cujo conhecimento seria razoável avaliar nesta etapa é, também, restrito.

No caso do reconhecimento da finalidade de gêneros diversos, além dos conhecimentos anteriormente descritos, o leitor deve, ainda, dispor de um conhecimento sobre as práticas sociais nas quais os textos circulam, a natureza e finalidade dessas

práticas, para que possam identificar a quais propósitos comunicativos um determinado gênero visa a atender. Portanto pode ser considerada uma habilidade mais complexa, se comparada àquela descrita em D13.

No quadro 6, são apresentados os desempenhos das turmas de baixo e alto desempenho nos itens do teste que avaliavam os descritores D13 e D14 da Matriz de Referência do PAEBES-Alfa.

Quadro 6 - Percentual de acerto e variação dos itens relacionados ao descritor D13 e D14

Habilidade	Item	Nível de Desempenho	% de acerto	Diferença do percentual de acerto entre os dois grupos
Identificar gêneros textuais diversos	32	Baixo	66,19	8,71
		Alto	74,9	
	71	Baixo	81,24	6,23
		Alto	87,48	
Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	52	Baixo	45,62	12,25
		Alto	57,87	
	73	Baixo	23,41	8,3
		Alto	31,71	
	67	Baixo	76,31	3,74
		Alto	80,05	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa.

No caso dos dois itens que avaliam a identificação do gênero textual (itens 32 e 71), os percentuais de acerto estão acima de 65%, tanto nas turmas com baixo desempenho quanto naquelas com alto desempenho. A diferença entre o desempenho das turmas com baixo desempenho e aquelas com alto desempenho é de 6,23 pontos percentuais, no caso do item mais fácil – com percentual de acerto acima de 80% em ambas as turmas – e de 8,71 pontos percentuais no caso do item mais difícil – percentuais de acerto entre 66% e 74,9%, respectivamente nas turmas com baixo e alto desempenho.

Desses dados podem-se extrair algumas conclusões importantes. A habilidade de identificar o gênero de um texto parece apresentar um baixo nível de dificuldade para a grande maioria dos estudantes, no caso do item 71, e um nível maior de dificuldade, no caso do item 32. No caso do item mais fácil (item 71), a diferença entre o desempenho das turmas de baixo desempenho e de alto desempenho é menor, em pontos percentuais – 6,23 pontos. No caso do item mais difícil (item 32), a diferença entre o desempenho das turmas de baixo desempenho e aquelas de alto desempenho é maior que no caso anterior – 8,71 pontos percentuais. Portanto, no caso do item mais difícil, representativo de um nível mais complexo da habilidade de identificar o gênero de um texto, observa-se maior desigualdade entre os conhecimentos apropriados pelos estudantes das turmas de baixo desempenho quando comparados àqueles das turmas de alto desempenho.

Isso acontece também em relação à habilidade de reconhecer a finalidade de gêneros textuais diversos. Comparativamente aos itens que avaliaram a habilidade descrita em D13

(identificar gêneros textuais diversos), aqueles que avaliaram D14 (reconhecer a finalidade de gêneros diversos) apresentam percentuais de acerto menores, exceto o item 67, para o qual observam-se, em ambos os grupos, percentuais de acerto acima de 75%. De modo geral, a habilidade de reconhecer a finalidade de textos parece ser mais complexa que a de identificar o gênero de um texto, hipótese corroborada tanto pelos dados da avaliação quanto pela natureza linguística do descritor. Pode-se observar, ainda, que, no caso do item mais fácil, a diferença entre as turmas de baixo desempenho e aquelas de alto desempenho é a menor em pontos percentuais (3,4 pontos), comparativamente aos demais itens.

Considerações finais

À luz do conceito da igualdade de conhecimentos (CRAHAY, 2002, 2013), este estudo procurou analisar e interpretar pedagogicamente a variação do percentual de acerto aos itens difíceis do teste cognitivo aplicado no ano de 2014 aos alunos do 3º ano do ensino fundamental do estado do Espírito Santo, por meio do PAEBES-Alfa.

O principal resultado do estudo evidencia que as habilidades mais elementares, referentes à aprendizagem da leitura, foram adquiridas por praticamente todos os alunos, mas apenas alguns se apropriaram das habilidades mais complexas. Alguns itens apresentaram significativos percentuais de acerto nas turmas de alto e baixo desempenho, indicando que, possivelmente, a habilidade avaliada está consolidada em ambos os grupos. Entretanto, outros itens obtiveram um percentual de acerto bem menor nos dois grupos de turmas, indicando que certas habilidades, em seu nível mais complexo, não foram plenamente aprendidas pela maioria dos alunos, independentemente da turma frequentada.

Um resultado que chamou a atenção foi o baixo percentual de acerto de um item referente à habilidade de localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados. No processamento textual, tal habilidade diz respeito ao reconhecimento de elementos que se encontram na superfície do texto e é, portanto, considerada uma habilidade simples para esta etapa escolar. Apesar disso, um dos itens apresentou baixo percentual de acerto, inclusive nas turmas de alto desempenho. Apesar da variação do percentual de acerto entre os dois agrupamentos de alunos ser pequena – o que indica que os resultados são homogêneos – esse resultado indica que a habilidade de localizar informações explícitas em um texto, em maior nível de complexidade, não está consolidada pela maioria dos alunos.

Por outro lado, a identificação de gêneros textuais diversos – considerada mais complexa no processamento textual por acionar elementos referentes a conhecimentos interacionais, além do conhecimento linguístico e enclopédico – foi acertada pela maioria dos alunos (mais de 60%), tanto nas turmas de alto quanto nas turmas de baixo desempenho. Esse dado indica que as escolas da rede de ensino analisada podem estar cumprindo de forma ainda timidamente adequada sua função de favorecer o acesso de alunos, com diferentes níveis de letramento, a gêneros textuais diversos, ampliando, assim, os níveis de letramento desses alunos.

Tais resultados suscitam alguns questionamentos: do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, é possível os alunos dominarem habilidades de leitura mais complexas (inferência, por exemplo) sem antes terem consolidado habilidades mais

elementares (localizar informações)? A não consolidação de habilidades elementares compromete, necessariamente, a aquisição de habilidades mais complexas? Os itens utilizados em avaliações em larga escala de leitura avaliam, de fato, as habilidades propostas?

No caso da alfabetização, essas questões são importantes para elucidar o modo como a escola vem cumprindo seu papel de instância promotora da igualdade de acesso a um conhecimento fulcral ao exercício da cidadania. A capacidade de interagir, de forma competente, com textos de diferentes gêneros tem impactos na trajetória acadêmica dos alunos e, por consequência, nas suas possibilidades de inserção numa sociedade centrada em práticas de leitura e de escrita.

Outras questões decorrentes do presente estudo referem-se à relevância de pesquisas que, partindo da análise não apenas dos parâmetros dos itens, mas de sua estrutura – os suportes que utilizam, o modo como é construída a situação problema cuja resolução indica o desenvolvimento de determinadas habilidades pelos estudantes – possam contribuir para a compreensão dos níveis de complexidade que uma mesma habilidade de leitura pode apresentar ao longo do processo de escolarização dos alunos. Tais estudos podem favorecer a elaboração de instrumentos de avaliação – itens e testes – melhor ajustados à população avaliada e aos objetivos da avaliação, contribuindo para maior fidedignidade dos testes, ajustando-os melhor ao construto que se está avaliando, e assegurando a validade dos resultados obtidos.

Esses questionamentos podem e devem servir de subsídios para a formulação de políticas públicas, não apenas no campo da avaliação educacional, mas também e, principalmente, no campo do currículo, além de suscitar novos estudos e desenhos de pesquisa.

Referências

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

BERNARDO, Elisângela da Silva. **Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em leitura e matemática**: como evoluem as desigualdades educacionais? 2008. 202 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Sucesso e fracasso escolar**: uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p.185-193, jun. 2003.

COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte. Argvmentvm, 2009.

CRAHAY, Marcel. **L'école peut-elle être juste et efficace?** De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Belgique: DeBpeck, 2013.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade de oportunidades à igualdade de conhecimentos. Tradução Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, 2014.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DUBET, François. **L'école des chances**: Qu'est-ce qu'une école juste? Paris, 2004a.

HEINEMANN, Wolfgang; VIEHWEGER, Dieter. **Textlinguistik**: eine Einführung. Tübingen: Niemeyer, 1991.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

SOARES, José Francisco; MAROTTA, Luana. Desigualdade no sistema de ensino fundamental brasileiro. In: VELOSO, Fernando et al. (Ed.). **Educação básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. p. 73-91.

VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos!. In: VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lúcia Gaspar; DAROS, Maria das Dores (Org.). **Educação escolar e justiça social**. v. 1. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação/UFSC, 2010. p. 19-48.

WALTENBERG, Fábio Domingues. **Análise econômica de sistemas educativos**: uma resenha crítica da literatura e uma avaliação empírica da iniquidade do sistema educativo brasileiro. 2002. 159 fls. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

XAVIER, Flavia Pereira; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. A composição social importa para os efeitos das escolas no ensino fundamental? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 216-243, jan./abr. 2015.

Recebido em: 29.11.2017

Revisões em: 24.04.2018

Aprovado em: 13.06.2018

Naira Muylaert é pós-doutoranda na área de políticas públicas da educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – (PUC Rio). É integrante do Laboratório de Avaliação da Educação – (LAEEd).

Alicia Bonamino é professora associada do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – (PUC Rio). É coordenadora do Laboratório de Avaliação da Educação – (LAEd).

Hilda Micarello é doutora em educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – (UFJF) e pesquisadora do Centro de avaliação e Políticas Públicas para a Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – (CAEd). Atua no PPGP/FACED/UFJF e no PPGP/CAEd/UFJF.