

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Rachel Garcia Finamore**

**Avaliação em larga escala da alfabetização:** um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica

Juiz de Fora

2022

**Rachel Garcia Finamore**

**Avaliação em larga escala da alfabetização:** Um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Garcia Finamore, Rachel.

Avaliação em larga escala da alfabetização : um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica / Rachel Garcia Finamore. -- 2022.

165 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Veiga Júlio Ferreira  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Avaliação em larga escala da alfabetização. 2. Alfabetização. 3. Consciência fonológica. 4. Desenvolvimento profissional. I. Veiga Júlio Ferreira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela , orient. II. Título.

**Rachel Garcia Finamore**

**Avaliação em larga escala da alfabetização:** Um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 12 de agosto de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

**Doutora em Educação (UFJF). Rosângela Veiga Júlio Ferreira - Orientadora**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Doutora em Educação (PUC-Rio). Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Doutora em Linguística (UFJF). Priscila Fernandes Sant'Anna**

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Juiz de Fora, 21/07/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Veiga Julio Ferreira, Professor(a)**, em 16/08/2022, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Fernandes Sant'Anna, Usuário Externo**, em 23/08/2022, às 09:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Professor(a)**, em 24/08/2022, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0878610** e o código CRC **E2401F7A**.

---

## **Agradecimentos**

Este trabalho é uma construção de muitas mãos e mentes. Para que não me falte à lembrança, começo a agradecer à Inteligência Superiora, regente de toda vida e saber, Deus. As forças para começar, continuar e chegar não me faltaram.

Agradeço aos meus pais, Ana Lúcia e Wantuil, que me deram as melhores oportunidades e exemplos na vida, ensinando-me o valor do equilíbrio e da busca pelo conhecimento. Exemplos de amor que trago comigo para a vida.

À minha irmã, Elisa, por me valorizar e me apoiar em todas as decisões e me fazer sentir uma mulher especial. Suas palavras de carinho e afago me trazem paz.

Meu “muito obrigada” à minha orientadora Rosângela Veiga, cujo espírito de pesquisadora é único e me inspirou e conduziu durante esta trajetória. No percurso, ela me fez aguçar o “olhar”, com sensibilidade e ciência, maior aprendizado deste trabalho. Lições que nunca esquecerei!

Aos amigos e suportes acadêmicos, Juliana Magaldi e Daniel, que me deram todo apoio sensível e científico para que o trabalho acontecesse em meio às mudanças e aos períodos difíceis pelos quais passamos.

Ao CAEd e ao PPGP, que me proporcionaram a oportunidade de escrever este trabalho e, de alguma forma, voltar aos resultados desta pesquisa para os meus pares e para a contribuição de uma avaliação educacional mais robusta e também sensível.

Aos meus companheiros “CAEdianos”, que me forneceram dados, reflexões, forças e uma rotina de trabalho feliz para realizar este sonho. Que este estudo seja uma fonte de renovação e novas perspectivas para o nosso trabalho!

Aos amigos e aos meus familiares, que compreenderam minha ausência, muitas vezes sentida, e, ainda assim, incentivaram-me com uma palavra generosa, com um sorriso e com a compreensão dos que fazem parte dos laços de amizade e empatia que construímos.

Agradeço, em especial, à amiga e vizinha, Roseane Mendonça, que me ajudou na reta final com sua expertise acadêmica e sua mão estendida a qualquer hora.

Por fim, dedico este trabalho ao meu pai, que foi trilhar o caminho da eternidade durante esta escrita e sempre foi meu fã número 1.

## RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/ UFJF), apresenta um estudo pautado na possibilidade de (re)definir processos de um trabalho técnico realizado pelo CAEd: elaboração e revisão de itens que compõem os testes de avaliação. Nesse sentido, o texto pauta-se em um estudo sobre elementos demarcadores da complexidade de itens de alfabetização que avaliam a consciência fonológica. Trata-se de um importante marco do processo de formação inicial dos leitores, que é constituído por um conjunto de habilidades que possibilitam às crianças pensar sobre as palavras a partir dos diferentes segmentos sonoros que as formam simultaneamente ao desenho gráfico das letras. A pesquisa investiga itens que avaliam descritores específicos da primeira parte da matriz de referência de Língua Portuguesa, contendo dados estatísticos gerados em uma escala, em que a proficiência das crianças é calculada pelo modelo matemático gerado em três parâmetros - definidos pela discriminação de um item (Parâmetro A), pela dificuldade do item (Parâmetro B) e a probabilidade do acerto ao acaso (Parâmetro C) - Teoria da Resposta ao Item. Buscamos compreender o comportamento estatístico e os aspectos pedagógicos e teóricos de um conjunto de itens que avaliam determinadas habilidades da matriz de referência do CAEd voltadas à avaliação da apropriação do sistema de escrita, identificando tipos de operações cognitivas manifestadas em tarefas de leitura de palavras e de unidades menores que a formam. Para tanto, situamos a produção de itens para a avaliação educacional no contexto dos processos de trabalho do CAEd, refletindo sobre a avaliação em larga escala da alfabetização e analisando o conjunto de itens de alfabetização válidos estatisticamente. As discussões teóricas do campo da Linguística apoiam a descrição da natureza linguística dos descritores analisados; as da Estatística auxiliam na definição de critérios metodológicos de recorte dos itens válidos; e as sobre avaliação em larga escala da alfabetização contextualizam a consciência fonêmica e a fonológica como importantes marcos de desenvolvimento da formação leitora. O Plano de Ação visa ao desenvolvimento profissional, apresentando-se uma proposta de estudo dos resultados da pesquisa que reverberem nos processos de trabalho do banco de itens.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala. Alfabetização. Consciência fonológica. Desenvolvimento profissional.

## **Abstract**

The present dissertation is developed within the scope of the Professional Postgraduate Program in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). This is a study based on the possibility of (re)defining processes of a technical work carried out by the CAEd: elaboration and review of items that make up the evaluation tests. In this sense, the text is based on a study of elements that demarcate the complexity of literacy items that assess phonological awareness. This is an important milestone in the process of initial formation of readers, which consists of a set of skills that allow children to think about words from the different sound segments that form them simultaneously with the graphic design of the letters. The research investigates items that assess specific descriptors of the first part of the Portuguese language reference matrix, containing statistical data generated on a scale, in which children's proficiency is calculated by the mathematical model generated in three parameters -Item Response Theory. We seek to understand the statistical behavior and the pedagogical and theoretical aspects of a set of skills of the CAEd reference matrix aimed at evaluating the appropriation of the writing system, identifying types of cognitive operations manifested in tasks of reading words and units smaller than the form. To this end, we place the production of items for educational assessment in the context of CAEd's work processes), reflecting on the large-scale assessment of literacy and analyzing the set of statistically valid literacy items. Theoretical discussions in the field of Linguistics support the description of the linguistic nature of the descriptors analyzed; statistics help to define methodological criteria for the selection of valid items; and the large-scale assessment of literacy contextualize phonemic and phonological awareness as important milestones in the development of reading training. The Action Plan is based on professional development with a proposal to study the research results that reverberate in the work processes of the item bank.

**Keywords:** Large-scale evaluation. Literacy. Phonological awareness. Professional development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Os processos do macroprocesso de Pesquisa Aplicada, Manutenção e desenvolvimento de banco de itens.	35
Figura 2 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D02 (Reconhecer as letras do alfabeto) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	50
Figura 3– Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D07 (Identificar rimas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	51
Figura 4 - Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D08 (Identificar o número de sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	52
Figura 5 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D09 (Identificar sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	53
Figura 6 –Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D10 (Ler palavras formadas por sílabas canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	54
Figura 7 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D11 (Ler palavras formadas por sílabas não canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	55
56	
Figura 9 – Item que avalia a habilidade de identificação do número de sílabas de uma palavra	60
Figura 10 – Rotas de leitura	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recorte da planilha – Identificar Letras do alfabeto (254 a 523 pontos da escala de proficiência)	72
Quadro 2 – Proposição de classes para D02	76
Quadro 3 – Recorte da planilha – Identificar o número de sílabas de uma palavra (348 a 679 pontos da escala de alfabetização)-	88
Quadro 4 – Proposição de classes para D08	98
Quadro 5 – Recorte da planilha – Identificar sílabas de uma palavra (293 a 816 pontos da escala de proficiência)	102
Quadro 6 – Proposição de classes para D09	110
Quadro 7– Recorte da planilha – Ler palavras formadas por sílabas canônicas (303 a 500 pontos da escala de proficiência)	116
Quadro 8 – Proposição de classes para D10	121
Quadro 9 – Recorte da planilha – Ler palavras formadas por sílabas não canônicas (206 a 539 pontos da escala de proficiência)	124
Quadro 10 – Proposição de classes para D11	130
Quadro 11 – Síntese das classes constantes na matriz de referência e novas classes propostas	146
Quadro 12 – Comando e alternativas da habilidade de Reconhecer as letras do alfabeto	151
Quadro 13– Comando e alternativas da habilidade de Identificar rimas	152
Quadro 14 – Comando e alternativas da habilidade de Identificar número de sílabas em uma palavra	
Quadro 15 – Comando e alternativas da habilidade de Identificar sílabas de uma palavra	154
Quadro 16 – Comando e alternativas da habilidade de Ler palavras formadas por sílabas canônicas	155
Quadro 17 – Comando e alternativas da habilidade de Ler palavras formadas por sílabas não canônicas	155
Quadro 18 – 5W2H	158

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE UFMG	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LACE	Laboratório de Avaliação de Competências da Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
2 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO E O CAED: DA ESFERA NACIONAL AOS PROGRAMAS LOCAIS .....	21
<b>2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 O CAED E AS AVALIAÇÕES ESTADUAIS E MUNICIPAIS EM LARGA ESCALA .....</b>	<b>31</b>
2.2.1 Pesquisa Aplicada, manutenção e desenvolvimento do banco de itens.....	33
2.2.2 Banco de itens do CAEd.....	35
<b>2.3 ELEMENTOS QUE COMPÕEM A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: BASE DO TRABALHO DO BANCO DE ITENS .....</b>	<b>36</b>
2.3.1 Habilidades e competências.....	37
2.3.2 Descritor e Matriz de Referência.....	37
2.3.3 Item.....	38
2.3.4 Classe.....	40
2.3.5 Escala de Proficiência.....	41
<b>2.4 O BANCO DE ITENS E A PESQUISA APLICADA EM LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>43</b>
2.4.1 Evidências desta pesquisa: o que nos dizem os dados estatísticos sobre as habilidades fonológicas e fonêmicas investigadas?.....	46
<b>2.5 DAS EVIDÊNCIAS À ANÁLISE: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>54</b>
3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO: EM FOCO AS HABILIDADES QUE AVALIAM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....	58
3.1.1. Identificar letras do alfabeto (D02).....	63
3.1.2 Identificar rimas (D07) .....	72
▪ 3.1.3 Identificar o número de sílabas de uma palavra (D08).....	78
3.1.4 Identificar sílabas de uma palavra (D09).....	93
3.1.5 Ler palavras canônicas (D10).....	107
3.1.6 Ler palavras não canônicas (D11) .....	117

4. PLANO DE AÇÃO PARA HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO NO BANCO DE ITENS: CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ANALISTAS DO CAED .....	126
<b>4.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA O BANCO DE ITENS: A BASE DO PLANO DE AÇÃO.....</b>	<b>127</b>
<b>4.2 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>131</b>
<b>4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA EQUIPE DE ANOS INICIAIS DO CAED.....</b>	<b>139</b>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	142
REFERÊNCIAS .....	145
APÊNDICES .....	150
APÊNDICE A .....	150
Quadro-síntese relativo à pesquisa realizada na página da ANPED sobre temas relacionados à consciência fonológica .....	150
ANEXOS.....	158
ANEXO A - Matriz de referência para a alfabetização.....	158

## 1 INTRODUÇÃO

Como analista do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que produz testes de alfabetização para a avaliação em larga escala, incluindo a elaboração e a revisão de itens de leitura, trago considerações iniciais para refletir sobre um recorte da matriz de referência de Língua Portuguesa. Refiro-me às habilidades que possibilitam obter informações sobre o processo de desenvolvimento da consciência fonológica entre estudantes que se encontram na fase inicial da alfabetização<sup>1</sup>. Assim, em relação a esse processo, algumas questões se me apresentam, quais sejam: em que medida a produção acumulada no banco de itens do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF - poderia trazer contribuições para (re)pensar os processos de trabalho voltados à produção de itens que avaliam a apropriação do sistema de escrita? Como as análises dessa produção, considerando o processo de alfabetização e os itens válidos, estatística e tecnicamente, poderiam lançar luzes sobre a elaboração de testes de alfabetização cada vez mais ajustados aos diferentes objetivos da avaliação?

Esses questionamentos introdutórios delineiam sobre o que iremos dissertar, possibilitando trazer: i) o contexto da pesquisa – a avaliação em larga escala da alfabetização; ii) o banco de itens do CAEd; iii) o objeto de pesquisa – itens que avaliam a apropriação do sistema de escrita; iv) o tema/recorte da pesquisa – a consciência fonêmica e a consciência fonológica; v) o referencial teórico que subsidiará as análises do objeto da pesquisa - avaliação em larga escala, estatística, linguística e alfabetização.

No processo de alfabetização, quando a criança percebe a diferença entre uma representação icônica e não icônica, consegue distinguir diferenças entre desenhar e escrever; quando a criança começa a perceber que a escrita representa os sons da fala, compreende a fonetização da escrita, pela compreensão de que as sílabas são formadas por letras e as palavras por sílabas, entendendo que a formação de novas palavras varia em função da posição que as letras ocupam nas palavras; quando começa a se preocupar com quantas e quais letras deve usar para escrever, estabelece formas de diferenciação na formação de unidades menores que o texto; quando a criança faz uso da escrita em situações sociais e se beneficia da cultura escrita como

---

<sup>1</sup> Em termos de textualidade, a escolha para a escrita desta dissertação é da primeira pessoa do plural. Todavia, nas passagens em que me referir a aspectos diretamente relacionados ao trabalho técnico que desempenho e que compõe a justificativa do recorte, a opção é por trazer as colocações na 1ª pessoa do singular.

um todo, apropria-se de novos usos que surgem, modificando a visão de mundo. Nesse percurso, os leitores/escritores trabalham cognitivamente, quer dizer, tentam compreender, desde muito cedo, informações das mais variadas procedências, que recebem dos próprios textos, nos contextos em que aparecem.

Ao se considerarem essas dimensões da alfabetização, atentando para a complexidade que envolve a constituição de um leitor/escritor, um importante e decisivo marco de desenvolvimento é a compreensão de que as letras são representações do som da fala, o que está diretamente relacionado ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Um segundo e igualmente importante marco é o desenvolvimento da consciência fonológica composta pela consciência silábica (pedaços que formam a palavra) e pela lexical (a palavra). É sobre esses dois marcos que nos debruçamos para trazer contribuições aos processos de trabalho desenvolvidos pelo banco de itens do CAEd, local em que atuo, por meio desta dissertação elaborada no âmbito de um Mestrado Profissional.

Dito isso, é importante destacar que a dissertação discorre sobre como esses marcos podem ser avaliados e como as informações obtidas por meio de instrumentos fidedignos poderão contribuir com o papel desempenhado pelo CAEd junto às redes de ensino.

A concepção de leitura que subsidia a avaliação da alfabetização está pautada na ideia de que o texto é um mapa e que a compreensão, de natureza subjetiva, requer que se considerem as pistas que guiam o leitor na construção de sentidos (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2020). O significado na leitura, portanto, está na interação entre o leitor e o texto. Pensar a leitura na etapa da alfabetização requer que se considerem: a apropriação do sistema alfabético; o envolvimento das crianças em práticas de leitura e escrita que promovam o desejo de ler; o oferecimento de momentos de observação de pessoas em situações de leitura e de escrita; e a busca pelo desenvolvimento de situações de ensino de estratégias de leitura que promovam a compreensão do texto.

Parte-se do pressuposto de que, na alfabetização, os leitores atuam sobre o texto, mobilizando conhecimentos adquiridos nas diferentes interações socioculturais, acionando aqueles advindos de contextos não formais e aqueles pelos quais a escola responde por meio do ensino de conhecimentos sobre a língua. Ensinar a ler, nesse sentido, é guiar o leitor no processo de interação com o texto. O professor mediador de leitura é aquele que se põe entre o leitor e o texto, guiando a criança na seleção das pistas que o texto oferece para que seja possível produzir sentido para o que se lê. Alfabetizar, desse modo, implica ensinar comportamentos leitores

mediados pela apropriação do sistema alfabético, auxiliando no processo de decodificação e codificação de letras e sons, visando à compreensão das diferentes funções da leitura e da escrita no cotidiano.

O leitor, nessa etapa de formação, tem, no processo de decifração da palavra, o ponto de apoio para a ativação de conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional (KLEIMAN, 1993). A mobilização desses conhecimentos requer que a criança esteja em condições de reconhecer uma série de palavras que irão auxiliar na compreensão do texto. Como, no processo inicial de decifração dos sons das letras, a apreensão do sentido da palavra torna-se uma tarefa mais complexa, tornando lento o processamento do texto, informações advindas do processo de desenvolvimento da tomada de consciência sobre como se opera a compreensão do sistema de escrita podem ser valiosas. Esse fato nos leva a pensar em analisar itens que avaliam habilidades de consciência fonológica, entendendo a relevância que testes em larga escala cada vez mais fidedignos podem adquirir no processo de obtenção de informações.

Para dissertar sobre o tema da consciência fonológica, entendemos ser importante ter clareza de qual é a concepção teórica que nos guia, quer seja: um conjunto de habilidades que possibilitam a criança refletir sobre os segmentos sonoros das palavras e, simultaneamente, sobre o desenho gráfico das letras que as constituem (MORAES, 2012). De acordo com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE UFMG), em seu Glossário<sup>2</sup>:

*Consciência fonológica e consciência fonêmica* são termos relacionados ao conhecimento que os falantes têm da organização da sonoridade. Podemos dizer que a sonoridade da fala é expressa nas palavras que pronunciamos. Toda palavra é formada por sílabas, e as sílabas são formadas por sons. Uma pergunta importante para compreender os conceitos de *consciência fonológica e consciência fonêmica* é: os falantes sabem, ou têm consciência, sobre a organização da sonoridade? Há evidências de que os falantes são, de fato, capazes de identificar sons individuais nas palavras e de que tal tarefa esteja relacionada a treinamento específico de leitura e escrita na escola. A habilidade de identificar e manipular sons individuais é denominada *consciência fonêmica*. [...] Entretanto, além de identificar sons individuais, um falante é capaz de separar palavras em sílabas, perceber o tamanho de uma palavra em relação a outra, identificar semelhanças sonoras entre palavras ou parte das palavras e é também capaz de segmentar e manipular sílabas e sons (rimar ou substituir sons específicos). O conjunto dessas habilidades é denominado *consciência fonológica* (SILVA, 2019, s.p. grifos da autora).

---

<sup>2</sup> Como o Glossário do Ceale é composto por verbetes elaborados por diferentes autores, ao mencioná-lo, far-se-á à referência de acordo com a autoria do verbete em questão.

Essa consciência passa pela noção de que as palavras são constituídas por unidades menores, como as sílabas e as letras, que podem ter diferentes realizações sonoras. Diante dessa consideração, não é simples para uma criança o entendimento de que um mesmo som pode ter várias representações ortográficas, já que, na fluência, a construção sonora é fluida e, até mesmo, natural. Aliar essa ambiência natural do “som”, da fala e a artificialidade da escrita é uma tarefa que ganha prioridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estende-se até o fim do ciclo de alfabetização ou quando isso possa ser consolidado pela criança nas etapas de escolarização subsequentes.

Na esteira desse processo de tomada de consciência dessas variações, é preciso considerar o desafio de compreensão dessas representações sonoras na escrita, ou seja, que segue um conjunto de regras ortográficas e fonêmicas diferentes da fala e próprias de um conjunto de regras que diferenciam a fala da escrita. Trata-se, portanto, de uma importante seara do processo de alfabetização, podendo as avaliações diagnósticas desse processo contribuir para que as habilidades sejam desenvolvidas. Nesse sentido, professores e gestores podem se valer de informações e dados que auxiliam na formação de estratégias pedagógicas eficientes para o ensino dessa tarefa e, conseqüentemente, para o processo de alfabetização das crianças. Assim, a avaliação educacional em larga escala apresenta-se como um elemento que pode fornecer diagnósticos e indícios para a formação docente e o “mapeamento” do desenvolvimento cognitivo dos alfabetizandos no que se refere a essa competência.

Em que pese a clareza das contribuições possíveis, temos consciência de que há limites nesse processo que podem se colocar desde a sua base, ou seja, na elaboração e revisão dos itens. Nesse sentido, entendemos que, ao refletirmos sobre a base de dados do banco de itens do CAEd e submetermos as análises a especialistas dos diferentes campos – Estatística (área das Exatas), Linguística (área de Letras) e Desenvolvimento (área da Pedagogia), considerando, no caso em tela, as informações já obtidas sobre o desenvolvimento das habilidades fonológicas, poderemos contribuir para a correção de fluxos internos de elaboração e de revisão e, conseqüentemente, com os testes em larga escala.

O resultado produzido pelas avaliações educacionais em larga escala afere a proficiência dos estudantes de uma rede de ensino. Isso, de maneira objetiva, trata do desempenho que as crianças de um sistema educacional demonstram ao responderem os testes propostos pela instituição avaliadora, juntamente com a gestão pedagógica da rede avaliada. Ainda permite

aos gestores e professores terem maior clareza em relação às habilidades avaliadas, de possíveis déficits e aprendizagens das crianças, contribuindo para uma tomada de decisão lúcida em diferentes âmbitos administrativos. Defendemos a proposição de que esses dados precisam ser discutidos no interior das escolas, cotejando as informações obtidas com as advindas das avaliações internas e dos fatores que podem interferir na obtenção das informações.

Segundo o relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na seção Panorama Brasil, o resultado da avaliação de leitura demonstra que 55% das crianças avaliadas encontram-se nos dois primeiros níveis de proficiência de leitura (22% nível 1 e 33% nível 2). Isso significa que mais da metade das crianças brasileiras avaliadas não podem ser consideradas efetivamente alfabetizadas ao fim do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2019). A implicação desse resultado arrasta-se às demais séries escolares e traz consequências para a formação do leitor e do escritor crítico e autônomo, objetivo da formação escolar. O déficit apresentado ao fim do 3º ano, muitas vezes, é cumulativo e dificilmente será revertido nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o resultado de Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2017, revela que apenas 1,6% dos jovens avaliados no Ensino Médio demonstram níveis de aprendizagem considerado adequados<sup>3</sup>.

Com o propósito de inserir as questões trazidas por esta dissertação no contexto maior da pesquisa educacional brasileira, especialmente no que tange à produção dos últimos dois anos, fomos ao banco de periódicos e publicações da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) buscar pesquisas publicadas que colaboram com as análises da consciência fonológica e que, de alguma maneira, podem estar relacionadas à avaliação em larga escala.

Constatamos que é pouco expressiva a presença desse tema no banco disponível para pesquisa. Inicialmente, as palavras-chave para a pesquisa foram “alfabetização – consciência fonológica – avaliação”. Encontramos 17 trabalhos que, ao serem analisados, quanto à presença

---

<sup>3</sup> A ANA, em 2016, compunha o SAEB, medindo os níveis de alfabetização, letramento e Matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas de ensino. Essa avaliação era aplicada às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Já a política de avaliação atual prevê a aplicação dos testes do SAEB para as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, que, certamente, trará impactos profundos na obtenção e entendimento dos resultados. Ainda que a reformulação da política seja a nova realidade educacional a ser considerada, a experiência da prova ANA e os diagnósticos por ela revelados podem ser revisitados como referência de instrumento avaliativo e para a remodelação de políticas educacionais.

desses elementos do tripé, foram reduzidos a 14 que nos traziam informações com mais relevância<sup>4</sup>.

Essa busca pode evidenciar que tanto os temas de avaliação em larga escala como os de desenvolvimento fonológico da criança ainda requerem uma análise mais profunda e abrangente. Muitos trabalhos pesquisados apresentavam uma visão bastante reducionista do que era consciência fonológica, atendo-se basicamente à localização de palavras que rimavam ou trocas de sílabas para formar diferentes palavras, como apresentado no Apêndice A desta dissertação. Esse fato é bastante preocupante, pois é, na escola, via de regra, que as crianças se alfabetizam, é lá que, geralmente, são estabelecidas as primeiras relações sistemáticas entre sons e letras.

A escolha do referencial leva em consideração a especificidade de nosso objeto de pesquisa que é a avaliação externa, e não a sala de aula – apesar de tê-la como ponto de partida e chegada. Não há a pretensão aqui de criar um “manual para a alfabetização das crianças”. Precisamos investigar, com mais cuidado, como a avaliação em larga escala contribui para nos informar sobre a condição de alfabetização das crianças avaliadas.

Para isso, frequentemente, partimos das experiências vividas em sala de aula, mas também das devolutivas e dos encontros com os profissionais das redes avaliadas. Assim, o conhecimento que se produz neste trabalho pode ser produtivo não somente para que a avaliação ofereça diagnósticos mais precisos, mas também como apoio na tarefa de alfabetização das crianças, delineando as etapas que implicam essa tarefa.

Assim, partimos da avaliação em larga escala, por ser meu lugar de reflexão e de experiência profissional, para abordar as questões de consciência fonológica na construção dos dados de qualidade educacional. Trabalho há dez anos no CAEd/UFJF como analista de instrumentos de avaliação, na frente de elaboração de itens de Língua Portuguesa para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Além dessa atribuição, que já trouxe desde o primeiro parágrafo desta introdução, também realizo as devolutivas de resultados das avaliações para os municípios e estados avaliados. Essa devolutiva consiste na apresentação dos resultados para a equipe pedagógica das redes avaliadas, enfatizando o caráter pedagógico que o número de proficiência indica. Nesse processo, entro em contato com a realidade dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais, que demonstram preocupação não somente com os resultados apresentados, mas com a qualidade do ensino oferecido pelas

---

<sup>4</sup> O quadro com a sistematização dos artigos encontra-se no Apêndice A da dissertação.

escolas e pelo aprendizado das crianças. Esses profissionais entendem a importância que a alfabetização representa na vida escolar e social da criança e demandam da avaliação resultados que possam reorientar seu trabalho ou fazê-los refletir sobre suas práticas e sobre a aplicação do currículo.

Dessa forma, entendemos o comprometimento e a responsabilidade que a avaliação em larga escala assume ao definir padrões de desempenho e, antes mesmo disso, ao elaborar itens e testes que possam aferir as habilidades relacionadas à condição de alfabetização da criança. Por essas razões, este trabalho justifica-se pela necessidade de revisitar os itens e as habilidades avaliadas para que as informações acerca do desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para a alfabetização da criança, consiga fornecer dados mais precisos às redes de educação, evidenciando as lacunas e/ou os avanços cognitivos das crianças. Nossa hipótese de investigação é a de que, ao nos debruçarmos sobre o conjunto de itens do banco de itens do CAEd, que aferem habilidades fonológicas, podemos obter informações a fim de contribuir para um processo de validação dos percursos já instituídos ou na proposição de novos fluxos internos do macroprocesso a que se vincula esse banco.

Considerando a justificativa de atuação, apoiada na hipótese levantada, apresentamos como questão de investigação: como um estudo sobre elementos demarcadores da complexidade de itens de alfabetização, que avaliam a consciência fonológica, volta-se aos processos de trabalho do banco de itens do CAEd? Essa questão de investigação nos coloca caminhos, que nascem de um processo de interrogação, a partir das experiências com o objeto – item com parâmetro estatístico: o que considerar nas análises? Como analisar? Como retornar com as contribuições da pesquisa para o banco de itens e, conseqüentemente, para a formulação de testes cada vez mais fidedignos?

Considerando esse percurso reflexivo, definimos como objetivo geral investigar itens que avaliam descritores específicos da primeira parte da matriz de referência de Língua Portuguesa, contendo dados estatísticos gerados em uma escala, em que a proficiência das crianças é calculada pelo modelo matemático gerado em três parâmetros - definidos pela discriminação de um item (Parâmetro A), pela dificuldade do item (Parâmetro B) e a probabilidade do acerto ao acaso (Parâmetro C) -Teoria da Resposta ao Item. Nesse percurso, identificar possíveis elementos demarcadores da complexidade dos itens, quer seja: tipos de operações cognitivas manifestadas em atividades que avaliam a relação entre o som e sua representação gráfica; assim como a variação sonora em relação à posição que as letras ocupam

nas sílabas e as sílabas na formação de palavras, apoiando-nos em discussões teóricas do campo da Linguística, especificamente no que concerne à fase de alfabetização.

Como objetivos específicos, que concorrem para a compreensão do comportamento do corpus investigado, definimos:

- i) compreender o comportamento dos itens que avaliam as habilidades de consciência fonológica, identificando, assim, as evidências do trabalho técnico realizado no âmbito do CAEd;
- ii) analisar os itens de cada um dos descritores, conforme metodologia definida para reconhecer os itens válidos estatisticamente e a teoria que auxilia na compreensão da habilidade na matriz de referência de Língua Portuguesa;
- iii) propor um plano de ação que contribua com o desenvolvimento profissional de analistas que atuam no banco de itens do CAEd, no que se refere ao processo de elaboração e revisão de itens que compõem os testes que avaliam a alfabetização.

A organização geral deste trabalho se dá pela apresentação de cinco capítulos que se detêm em desenvolvimentos específicos da pesquisa, sendo a introdução o primeiro e as considerações finais o quinto.

O segundo capítulo apresenta o CAEd, focando, em especial, na gestão do banco de itens e a inter-relação com a equipe de Pesquisa Aplicada em Língua Portuguesa para o processo de (re)definição de fluxos internos do banco de itens. As habilidades avaliadas referentes à consciência fonológica são as que compõem tanto as evidências do estudo de caso baseado em um trabalho técnico, apresentadas ao final do segundo capítulo, quanto representam a base de análise do terceiro. Essas habilidades foram selecionadas da matriz de referência para a avaliação de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental- Matriz Geral do CAEd, que é a consultada pelas secretarias estaduais e municipais a quem o CAEd apoia<sup>5</sup>.

Nesse capítulo, tratamos também das escolhas metodológicas, explicitando que a investigação está pautada em diferentes etapas que requerem percursos metodológicos distintos e complementares: i) para a primeira etapa da investigação, foram realizadas pesquisas documentais e entrevistas para fins de apresentação do processo histórico de constituição do

---

<sup>5</sup> A matriz na íntegra encontra-se no anexo B.

CAEd, desde sua fundação até os dias atuais, com ênfase no banco de itens – foco da investigação; ii) concomitante à primeira etapa, fez-se a análise de gráficos que apresentam o comportamento estatístico das habilidades que avaliam a consciência fonológica, descritas na matriz de referência para a avaliação dos anos iniciais, com o objetivo de apresentar evidências do estudo de caso sustentado em um trabalho técnico realizado no âmbito da instituição CAEd; iii) para a segunda etapa, analisou-se o conjunto de itens que avaliam habilidades fonológicas, considerando a natureza linguística do descritor, os parâmetros A, B e C, da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que nos coloca diante de aspectos importantes a serem considerados, quando se trata do desenvolvimento da consciência fonológica.

No terceiro capítulo, trazemos os referenciais teóricos do campo da Linguística no que se refere ao tema central da pesquisa – a consciência fonológica –, para subsidiar duas frentes de análise: i) os itens que compõem o escopo de análise das habilidades fonológicas recortadas da matriz de referência dos anos iniciais; ii) a proposição de uma discussão das análises das habilidades, envolvendo os pesquisadores da pesquisa aplicada e os analistas do banco de itens.

O quarto capítulo traz o Plano de Ação com vistas a contribuir com os processos de trabalho técnico realizado no banco de itens e para possível redefinição dos processos internos do macroprocesso que abriga o trabalho nele realizado. Esse capítulo traz uma proposição de um Manual de Elaboração de Itens de Consciência Fonológica que será discutido no âmbito da pesquisa aplicada com os pesquisadores do CAEd e os analistas que atuam no banco de itens.

## **2 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO E O CAED: DA ESFERA NACIONAL AOS PROGRAMAS LOCAIS**

O objetivo deste capítulo é apresentar as políticas nacionais de alfabetização, entendendo o legado que deixaram para sua permanência até os dias atuais e também os questionamentos que ainda permanecem ao se avaliar essa etapa basilar de escolarização. Além disso, apresentam-se conceitos elementares para se pensar a avaliação em alfabetização, com especial atenção à fonética e à fonologia – bases deste trabalho –, e às diferentes formas de abordagem desses conteúdos nos testes de proficiência. Para isso, destacamos os debates dentro do CAEd na construção de itens com evidências sobre sua elaboração.

Nessas considerações iniciais do capítulo, trazemos, em linhas gerais, o contexto da avaliação em larga escala, considerando a base legal, apresentando as avaliações nacionais da alfabetização – como a Provinha Brasil e a ANA. Além disso, trazemos para essa discussão os programas de avaliação dos estados e municípios que apontam para um movimento de continuidade e adaptação da avaliação educacional.

Na sequência, procede-se à contextualização da atuação do CAEd nas avaliações externas educacionais nacionais, sobretudo na avaliação da alfabetização, discutindo a formulação dessas políticas públicas nacionais, estaduais e municipais. Assim, a pesquisa aplicada no CAEd será apresentada com a descrição de suas etapas de pesquisa, bem como a colaboração que oferece às equipes das diferentes áreas do conhecimento no banco de itens. Este capítulo servirá como subsídio estrutural às análises disponibilizadas no capítulo seguinte, de acordo com a metodologia com que esta pesquisa foi conduzida e suas implicações.

### **2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O Brasil, desde antes da Constituição Federal de 1988 até a contemporaneidade, enfrenta problemas relacionados à educação, seja pelas condições de acesso, seja pela qualidade do ensino ofertado à população, seja pelas próprias condições da população e das forças políticas em vigor. Segundo Pontes (2012), na década de 1950, a cada dois brasileiros, um não sabia ler, nem escrever. Essa situação representa não apenas a condição de escolarização da população, mas também o cenário social, a qualidade de vida da população, o acesso ao mundo do trabalho e a prioridade dos governos destinada a esse bem social. Conquanto o índice

destacado se refira a meados do século passado, ainda chama ao debate e à reflexão sobre a necessidade de pesquisas que contribuam para a implementação de políticas públicas.

Nessa mesma linha argumentativa, cabe destacar ainda que os problemas quanto ao acesso à educação geravam um cenário de marginalização social, uma vez que apenas parte da sociedade conseguia matricular-se nas escolas e prosseguir seus estudos com sucesso. Outra parte necessitava empregar seus filhos ao trabalho ou subtrabalho para que pudessem colaborar com o orçamento familiar. A educação formal era para poucos. Assim, problemas como acesso e permanência na escola eram questões que se sobrepuseram como entraves ao desenvolvimento da educação brasileira.

Os problemas referentes ao acesso à escola, em parte, foram dirimidos pela Constituição Federal de 1988, que apresenta a educação como um direito público e subjetivo, sendo um poder do Estado e da família. Dessa forma, o texto oficial assegura:

Art. 205. A educação, direito de todos e poder do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1988).

Após a democratização do acesso, os problemas sobre a qualidade da educação começam a ser postos. Embora as políticas educacionais voltadas à busca pela qualidade sejam intermitentes, de alguma forma, não produzem os efeitos desejados. Isso porque cada mudança de gestão nacional é acompanhada de novos projetos ou programas educacionais que desconsideram os trabalhos e as propostas dos governos anteriores, lançando, sob uma outra roupagem, ideias nem tão inéditas como divulgadas. A desconstrução e a descontinuidade das políticas de educação não permitem que os profissionais possam se aprofundar ou se comprometer com o trabalho proposto e seguem à deriva quanto ao que deve ser efetivamente executado em sala de aula.

Temas como codificação e decodificação alfabética, leitura e letramento, escrita e variedade linguística se misturaram ao longo de anos, sendo priorizados isoladamente, como se apontassem um caminho messiânico na alfabetização das crianças. No entanto, todas essas questões, que, juntas, compõem não somente a alfabetização, como a vida escolar da criança ao longo dos anos, devem estar combinadas e não preteridas ou privilegiadas, para a formação holística do cidadão na escola. No fim, é possível entender que, enquanto política pública, os

valores e os interesses de cada governo acabam prevalecendo e influenciando na formação dos professores e, conseqüentemente, na das crianças. Educar é um ato político de fato. No caso da alfabetização, para que seja efetiva, elevando os estudantes da condição de meros leitores a autores de suas próprias histórias, como indivíduos autônomos no mundo, é preciso que esteja embasada em conceitos e aplicações viáveis.

Nesse sentido, a inconstância, a ruptura das políticas públicas, a presença de políticas educacionais malsucedidas vêm nos conduzindo, ao longo da história da educação brasileira, a processos de exclusões histórico-sociais, um contribuindo para que não tenhamos ainda garantido à totalidade da população brasileira o direito à aprendizagem.

Sobre a intermitência das políticas públicas, Gatti (2009) afirma que a descontinuidade se dá também na esfera das políticas de avaliação, seja pela forma equivocada com que os dados são apropriados nos contextos educacionais, seja pelas mudanças dos cenários político-eleitorais. Segundo a autora, na própria escola, há mudanças de gestão, de profissionais, o que dificulta o desenvolvimento de um projeto educacional. No contexto de políticas nacionais, esse quadro é ainda mais agravante, pois dificilmente se avalia a efetividade dessas ações planejadas e implementadas, sem realizar os ajustes necessários para o melhor desempenho da política. Gatti (2009) ainda acena para a necessidade da mobilidade da sociedade civil contra essa inconstância, pois os prejuízos atingem basicamente a escola pública, que atende à maior parte da população brasileira, ampliando as desigualdades sociais.

Entretanto, quando se trata da avaliação educacional em larga escala, acompanha-se um movimento contrário à descontinuidade. Isso porque o que se vê é a permanência de um sistema de avaliação nacional, desde a década de 90, do século XX, com modificações sistemáticas nos programas de avaliação e ampliação desse modelo para estados e municípios.

As avaliações em larga escala de âmbito federal, desde seu início, não sofreram interrupções consideráveis. Assim, mesmo com a limitação dos instrumentos e as questões de subjetividade de cada esfera de atuação escolar, os resultados apresentados nas avaliações colocam luz em um contexto educacional que necessita de atenção e esforços, especialmente na alfabetização.

O foco deste trabalho é a avaliação externa da alfabetização, mas não exatamente a forma como ela se dá na sala de aula. Nesse sentido, a avaliação da alfabetização consegue trazer à tona esta discussão: o que os alunos aprendem quando dizemos que está alfabetizado? Qual conceito de alfabetização está envolto na avaliação em larga escala? Esses

questionamentos são orientações importantes para a construção desta pesquisa, uma vez que se propõe aqui analisar determinadas habilidades que podem destacar a condição de alfabetização da criança.

Ao pensar a alfabetização, estamos pensando o sistema educacional como um todo. Especialmente quando se verificam os dados alarmantes do Ensino Médio, é importante que se analise a vida escolar desses estudantes, porque a avaliação educacional, apesar de pontual, reflete, de alguma maneira, o processo que a criança percorreu na sua vida escolar.

A preocupação, enquanto política pública, recai sobre a alfabetização não somente porque consolida habilidades fundamentais da leitura e escrita, como também por poder, mais efetivamente, receber medidas e ações de fortalecimento. Nesse sentido, apesar de esforços anteriores, ainda urge a necessidade de uma política nacional de formação de professores alfabetizadores.

Assim, a seguir, é preciso realizar uma breve apresentação das políticas públicas de avaliação da alfabetização, as mais relevantes no cenário brasileiro, no intuito de contribuir para a reflexão da proposição da avaliação das habilidades elencadas, bem como da reflexão sobre a política de alfabetização em si enquanto referência para o sistema educacional.

Neste ponto, vale destacar que este trabalho foi construído, em grande parte, em uma conjuntura totalmente excepcional: a pandemia do COVID- 19, que desencadeou prejuízos a todas as crianças brasileiras (e aos professores também), apesar de esse impacto ter sido absorvido diferentemente por cada classe social. Isso aponta para um ônus acentuado sobre as classes de alfabetização. Aprender o sistema alfabético e utilizá-lo para a compreensão não só dos textos, mas do próprio mundo, necessita de ensaio e erro, elaboração e confirmação de hipóteses, solidificação do conteúdo aprendido. Se tomarmos como base as habilidades que envolvem consciência fonológica, por exemplo, a “ausência” do professor ao pronunciar os sons, ao ler os textos, ao ouvir a leitura das crianças e até mesmo os ensaios sobre a escrita que cada criança produz, certamente, tudo isso desencadeou lacunas profundas na forma como esses estudantes teriam sido alfabetizados em casa, de forma remota, sem a devida sistematização do processo.

No momento específico de conclusão da escrita deste trabalho, as escolas voltaram às atividades presenciais, depois de terem permanecido fechadas por quase dois anos. Nesse período, o “ensino remoto ou *on-line*” não chegou a todos os alunos da rede pública. Pelo que se pôde perceber até agora, grande parcela não teve acesso às aulas, colocando à mostra a

desigualdade em relação ao acesso ao que era necessário para acompanhar o tipo de ensino que se impôs. Assim, certamente, esse período vai provocar transformações nas avaliações futuras cujos resultados deverão produzir ressignificações do aprender e do ensinar.

## 2.2 AVALIAÇÕES NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção, apresentaremos duas avaliações nacionais da alfabetização, considerando os primeiros esforços brasileiros para captar as competências básicas que as crianças necessitam desenvolver no processo de alfabetização: a Provinha Brasil e a ANA. Acerca desse tema, contexto das questões aqui analisadas, para nos situarmos no tempo-espaço, é preciso apresentar um breve histórico das avaliações em larga escala da alfabetização no país. Não desconhecendo as críticas que são feitas ao instrumento, não se pode negar sua importância como ferramenta de diagnóstico e monitoramento da educação. Assim, ressalta-se sua importância como um dos fundamentos para apoiar decisões públicas de desenvolvimento profissional e de desenvolvimento escolar, parecendo ser, até o momento, um instrumento que atende ao objetivo a que se propõe<sup>6</sup>.

As avaliações em larga escala no país já eram realidade desde a década de 90, do século XX, com a aplicação do SAEB, que englobava o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Os índices dos Ensino Médio, especialmente, apontavam para uma crítica e inócua formação discente. As habilidades mínimas e fundamentais em Língua Portuguesa e Matemática que deveriam ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar mostraram-se incompletas e/ou subdesenvolvidas para os alunos que deixavam a escola.

Os princípios de igualdade e qualidade apregoados na Constituição precisavam “sair do papel” e se concretizar em condições de oferta da educação nas escolas. Segundo Oliveira e Araújo (2005), diferentes sentidos foram atribuídos no curso das lutas pela universalização da escola pública no Brasil. Em um primeiro momento da educação pública, o acesso indicava

---

<sup>6</sup> Em sua pesquisa *Avaliação no Ciclo de Alfabetização*, Morais (2012) aponta algumas críticas dos professores acompanhados à Provinha Brasil de 2010, que persistem até os dias atuais, enquanto não estão esclarecidos os propósitos pedagógicos de uma avaliação em larga escala, quais sejam: distanciamento entre as práticas da sala de aula e a avaliação; avaliação fragmentada e descontextualizada (já que os descritores estão divididos por tópicos na matriz de referência); avaliação de habilidades de letramento; realização por um agente externo não promove engajamentos dos profissionais da educação. O autor, entretanto, destaca que muitas dessas críticas não apresentam fundamentação consistente, uma vez que o problema na alfabetização pode recair sobre um currículo não adequado aos ciclos de alfabetização e ao desconhecimento da escola quanto à potencialidade do diagnóstico produzido pelas avaliações.

qualidade. Em resposta a isso, a ampliação de vagas foi o desdobramento possível. Com a insuficiência dessa medida, a acepção de qualidade se conectou ao fluxo escolar, tendo, então, sido adotadas medidas de correção de fluxo visando à busca pela qualidade. Em um terceiro momento, a permanência no sistema mostra sua fragilidade nos paradoxos exibidos na forma de resultados de testes de desempenho das crianças, novo indicador da qualidade de ensino.

Nesse curso, a qualidade ainda se mostrava como um desafio a ser revelado, estudado e vencido pelo sistema educacional brasileiro. Desde os anos iniciais da Educação Básica até o final da etapa de escolarização, a trajetória escolar das crianças continua a demandar intervenções. Esse processo pode ter, como um de seus norteadores, os resultados das avaliações educacionais em larga escala que, pondo à mostra os déficits, pode orientar ações que contribuam para a melhoria na qualidade da educação pública oferecida à população estudantil. As políticas públicas educacionais, nesse sentido, têm papel fundamental na afirmação e aplicação das leis. Assim, as avaliações educacionais assumiram um papel fundamental na educação brasileira para diagnóstico e aferição dos problemas a serem enfrentados pelas unidades governamentais, delineando os perfis de desempenho das crianças, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Segundo o *site* oficial do INEP sobre o SAEB:

Instituído em 1990, atualmente apresenta informações a respeito das principais etapas da Educação Básica, desde o processo de alfabetização no Ensino Fundamental até a etapa final do Ensino Médio. Por meio de testes cognitivos e questionários, a cada dois anos investiga os principais envolvidos no processo educativo e oferece informações sobre estudantes, professores, dirigentes educacionais e os seus respectivos sistemas de ensino e escolas. (INEP, s.d., s. p.).

Além disso, de acordo com a Unesco, a própria alfabetização é considerada um indicador de desenvolvimento de um país. Por isso, a centralidade das questões relativas à alfabetização foi debatida no Fórum Mundial de Educação de 2000, definindo metas específicas para essa etapa na publicação do documento “Educação para todos: o compromisso de Dakar, em 2001, e na resolução da ONU da década da Nações Unidas para a alfabetização no mesmo ano (REZENDE, 2020). No entanto, os avanços, nesse ponto, não foram satisfatórios. Assim, nessa perspectiva, Gontijo (2014, p. 14) distingue a “centralidade da alfabetização na orientação

dos órgãos internacionais”. Segundo a autora, o total desacerto entre o avanço tecnológico e científico e a incapacidade de resolver problemas relativos ao “fracasso escolar” apontavam para os índices altos de analfabetismo.

No âmbito da avaliação da alfabetização, começamos por citar a Provinha Brasil, criada em 2007, com o intuito de avaliar crianças de 6 a 8 anos de idade. Sobre essa avaliação, recorro às palavras de Rezende (2020, p. 76):

Provinha Brasil não foi pensada para ser uma avaliação de caráter classificatório, mas, antes, para a produção de um diagnóstico que servisse diretamente aos professores em sala de aula. Isso não significa que ela não tenha tido importância, afinal: i) ela inaugura, em nível nacional, uma avaliação da alfabetização, algo inexistente até então; ii) estabelece a avaliação como um processo de aprendizagem e capacitação para os próprios professores aplicadores, algo que não é trivial; e iii) sua criação ajudou, em maior ou menor medida, dependendo do contexto, a mitigar a resistência dos atores escolares com a ideia de uma avaliação em larga escala (aspecto da avaliação que será tratado no tópico seguinte). Pensá-la como processo de aprendizagem para os professores coloca em cena o reconhecimento de que avaliar os alunos no ciclo de alfabetização pode ser um processo bastante complexo, nem sempre bem compreendido pelos professores alfabetizadores, ainda mais se levarmos a sério as críticas destinadas à formação desses profissionais, principalmente, no que diz respeito ao tema da avaliação. Ainda, a Provinha Brasil abriu espaço para a criação de um programa nacional de avaliação da alfabetização em outros moldes, a Ana.

Segundo o Portal do INEP, essa avaliação visava investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, duas vezes ao ano, por livre adesão. A aplicação do teste em duas etapas diferentes permitiria um diagnóstico mais preciso sobre o aprendizado das crianças. A influência dos organismos internacionais na alfabetização foi sentida pelo país e levou à criação de políticas de alfabetização, muitas vezes controversas, como o Grupo de Trabalho (GT), em 2006, formado na Câmara dos Deputados, destinado a elaborar um relatório sobre a alfabetização infantil. De acordo com Gontijo (2014), esse GT coloca em posição de destaque a decodificação linguística em detrimento de um conceito mais amplo do que é ser alfabetizado, reduzindo o ato de ler e o de escrever ao de codificar.

Gontijo (2014) argumenta que a Provinha Brasil, analisada à luz da proposição do GT da Câmara dos Deputados, leva ao empobrecimento da alfabetização, uma vez que o GT considera, como eixo central, as habilidades do sistema de escrita e, em plano secundário, as habilidades relacionadas à leitura. De acordo com a autora, a leitura não é tratada com a

produção de sentidos necessária ao desenvolvimento dessa competência, de maneira que as habilidades contempladas nessa prova são uma espécie de reconhecimento do código escrito. É necessário que se discutam esses elementos na alfabetização de um estudante, já que tanto o conhecimento do sistema alfabético quanto a leitura são eixos estruturantes para a formação de um leitor proficiente. Está aí o desafio que se coloca não somente para a captação desse traço latente na avaliação quanto na formação escolar do discente. Contudo, é mister ressaltar que não se trata de um conflito entre conteúdos, visto que os dois, em regime de complementaridade, são fundamentais à condição de alfabetização da criança. Assim, esta dissertação tem como tema exatamente essas habilidades de apropriação do sistema alfabético.

Nesse sentido, Coscarelli (2002) afirma que a leitura envolve muitas operações cognitivas, como o processamento lexical, o processamento sintático, a construção do significado local, a construção da coerência temática e externa ou o processamento integrativo. Assim, apesar de a análise e as proposições feitas neste trabalho serem um recorte das habilidades relacionadas à construção fonológica das crianças, estão inseridas num contexto maior que envolve a alfabetização e sua autonomia de leitura. Já os testes objetivos de apropriação do sistema alfabético e de leitura, foco de análise neste trabalho, permitem que a criança dos anos iniciais possa demonstrar, através de um teste guiado por um aplicador, sua habilidade com a aquisição do alfabeto, bem como suas incursões em textos mais elaborados<sup>7</sup>.

Nesse percurso, a avaliação censitária da alfabetização, em âmbito nacional, ganhou corpo em 2013, com a criação da ANA, duas décadas após o estabelecimento das primeiras aplicações das avaliações em larga escala no país. No período de avaliação nacional, já se tomavam, como séries de referência, os 1º e 3º anos do Ensino Fundamental (como foi o caso de 1990 até 1995). Essa distância temporal poderia sugerir que a política de alfabetização nacional se tratava de algo relativamente recente. Assim, as discussões que a cercavam, pensando em formação de alfabetizadores, tempos e espaços de aprender e subjetividades da infância, por muitas vezes, não foram devidamente ponderadas e examinadas. Dessa forma, nem enquanto avaliação, tampouco nas salas de aula, foi estabelecida uma política pública com a devida prioridade e com um consistente embasamento epistemológico.

---

<sup>7</sup> Destacamos que, a partir de 2011, foi inserida a avaliação de Matemática, além de Língua Portuguesa, para que se pudesse aumentar o panorama educacional possível de ser traçado por essa prova. Essa avaliação aconteceu até 2013, quando o INEP se propôs a reavaliar o sistema *on-line* das informações da Provinha Brasil.

No entanto, a prova ANA contribuiu para avançar numa compreensão sobre a alfabetização no país, alertando as autoridades responsáveis sobre uma necessidade de uma política específica para esse ciclo que consolidasse conteúdos e ferramentas cognitivas básicas para o desenvolvimento das crianças na vida escolar. Assim, a avaliação na alfabetização cumpre o papel de ser referência, constituindo-se como um ponto de partida para se planejarem ações que não somente podem corrigir possíveis distorções de aprendizagem, mas podem apontar para os conceitos básicos a serem compreendidos pelas crianças dessa etapa.

Cabe destacar, com base na minha experiência como pesquisadora e professora, que a alfabetização não é uma intuição que a criança já carrega biologicamente sobre a língua materna aperfeiçoada ou “domada” pela escola. Alfabetização envolve ciência, estudo do ser humano, da cognição, da língua, da práxis e um arcabouço teórico-metodológico que sustente as relações de ensino e de aprendizagem. Uma análise cuidadosa dos resultados das avaliações em larga escala, considerando aspectos que interferem na empiria, assim como evidências de pesquisas do campo da formação do leitor e do professor, pode contribuir com questões que ainda apontam para a necessidade de investigação e, conseqüentemente, para a (re)definição de políticas públicas de educação, buscando responder: como esse sujeito aprende? O que ele pode aprender? Quem o ensina? Como o faz?

No campo social, é possível ainda concluir que a democratização do acesso apontou outras questões até então negligenciadas – como propostas curriculares, formação docente, condições de aprendizagem –, visto o ingresso, até então reduzido, de parte da sociedade brasileira nas escolas públicas. Com a universalização do ensino, a parcela mais pobre da população começou a integrar as escolas e, conseqüentemente, os desafios de ensinar e aprender tornaram-se maiores. Nessa perspectiva, a equidade educacional se coloca com uma demanda social, já que as regiões do país possuem diferentes índices de desenvolvimento educacional. As Regiões Norte e Nordeste ainda amargam altíssimas taxas de analfabetismo, conforme consta no Relatório da Prova de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que vinha constituindo uma série histórica de avaliação somativa do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018)<sup>8</sup>.

Nesse sentido, segundo Bonamino e Sousa (2012), enquanto o MEC desenvolvia uma avaliação da Educação Básica amostral de caráter nacional, as esferas estaduais e municipais,

---

<sup>8</sup> Como destacado na introdução desta dissertação, atualmente, o INEP avalia a alfabetização no 2º ano e o conjunto de avaliações que era destinado a anos estratégicos passou a adotar a nomenclatura de prova SAEB.

influenciadas por tal formulação, sentiram a necessidade de verificar todas as escolas de uma rede. A partir desse momento, os diferentes entes federativos engajaram-se com as perspectivas avaliativas e decidiram investir em seus próprios sistemas de avaliação, diminuindo o tempo entre as avaliações e monitorando a evolução das redes mais detalhadamente, analisando as questões locais que colaboram no entendimento do rendimento das crianças.

Essa avaliação própria das redes coloca luz em particularidades dos sistemas, apontando experiências de trabalho que apresentaram resultados positivos, como também revela fragilidades que necessitam de intervenção específica, as quais podem ser pensadas localmente pelos responsáveis que conhecem o contexto e os fatores que levaram as escolas a uma situação, por muitas vezes, crítica. Essa microesfera de análise é um dos elementos que permite pensar a realidade de um sistema de ensino com a participação da comunidade escolar e que envolve todos os agentes no enfrentamento das dificuldades.

Assim, o CAEd é uma das instituições que surgem no contexto da avaliação em larga escala com a função de dar apoio às redes no processo de realização dos seus diagnósticos para a implementação de planos de ação estratégicos, sendo considerado como uma referência. Ciente das potencialidades de sua esfera de atuação e de seus limites e, nesse sentido, na potência investigadora que abriga suas múltiplas frentes atuais de atuação junto a estados e municípios, entendemos ser importante trazer outros elementos que contribuam para a compreensão do seu papel no cenário atuação. Para além das redes, o CAEd vem contribuindo para a pesquisa e as políticas de avaliação educacional em larga escala, não somente por sua expertise desenvolvida ao longo de 20 anos, como também se coloca como instituição sensível às discussões pedagógicas que devem ser o cerne dos elementos avaliativos. Assim, a interlocução com os documentos nacionais e regionais é um exercício para que estejamos conectados às demandas educacionais do Brasil.

Nesse sentido, a seção a seguir estabelece a apresentação do CAEd no cenário da avaliação educacional em larga escala, descrevendo sua atuação e desenvolvimento na produção de dados estatísticos e subsídios para pesquisas educacionais.

## 2.2 O CAED E AS AVALIAÇÕES ESTADUAIS E MUNICIPAIS EM LARGA ESCALA

Nesse cenário de pensar sistemas e características próprias aos estados, o CAEd se estabelece como instituição e expoente nacional, projetando, junto às redes de educação, as avaliações dos municípios e estados. Esse trabalho começa com a elaboração de uma matriz de referência para a avaliação que contemple os currículos das redes e que dialogue intimamente com as habilidades aferidas na avaliação nacional. O CAEd assume o papel de dar “personalidade” aos sistemas de avaliação educacional. Para isso, consideram-se, primeiramente, o parâmetro curricular das redes, a estrutura de organização de trabalho dos estados e, principalmente, os objetivos de cada unidade estadual com a aplicação da avaliação. Além disso, a instituição dialoga com os documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que os testes estejam ajustados às características de cada local, mas que tenham projeções nacionais quanto ao aprendizado das crianças<sup>9</sup>.

Para além dos testes, é preciso manter a comunicação aberta com os profissionais da rede, acompanhando-os na apropriação dos resultados e na elaboração de planos de ações adequados às necessidades e fragilidades identificadas na avaliação, assim como no desenvolvimento das potencialidades destacadas. Assim, o trabalho em parceria com as redes extrapola a montagem de uma prova, revelando um perfil de rede, que, frequentemente, é pouco conhecido pelos profissionais que nela trabalham. Isso porque a avaliação externa pode colocar luz em questões muito pontuais quanto ao desenvolvimento das crianças, sendo um diagnóstico complementar àquele que se realiza no dia a dia das salas de aula. Em outra vertente, a avaliação aponta algum déficit já conhecido pela escola, contribuindo para que a instituição consiga verificar o grau de dificuldade ou em que estágio do desenvolvimento da habilidade se encontra determinada criança ou turma.

Dessa forma, o CAEd se empenha no entendimento desse perfil e nos desdobramentos político-pedagógicos que toda a avaliação educacional implica. Essa é uma responsabilidade da instituição que, ao avaliar, realiza a apropriação dos resultados junto aos profissionais da rede

---

<sup>9</sup> O CAEd consolida-se como unidade de desenvolvimento de tecnologias educacionais, em parcerias com instituições e secretarias de educação, transferindo tecnologias de avaliação e gestão educacional. Alguns produtos e serviços da instituição podem, de maneira geral, ser citados: aplicativos para a avaliação de fluência de leitura, sistemas de correção de provas *on-line* e sistemas que colaboram com as rotinas administrativas das escolas, como o censo escolar. Além dessas tecnologias, mais recentemente, a instituição vem se dedicando à construção de um banco de itens digital e interativo, que pode cooperar com as novas formas de aprender e de estruturar outros mecanismos cognitivos das crianças.

de ensino e também se volta ao currículo em foco, o que reflete na sua aplicação na prática escolar. Esse comprometimento institucional pretende traduzir os números de proficiência em informações funcionais e consistentes no que se refere à prática docente.

Em uma visão panorâmica da avaliação em alfabetização da instituição, em 2019, o CAEd elaborou 18 projetos de avaliação, incluindo programas de caráter nacional – como o Programa Mais Alfabetização e o Novo Mais Educação, e os demais correlacionados a municípios e estados – como Ceará, Manaus, Salvador, Teresina, Pernambuco, entre outros. Além dessas avaliações que envolvem estados, municípios e governo federal, foram acordadas parcerias com instituições privadas, com atuação nas redes de ensino, estendendo sua atuação na área de desenvolvimento profissional, como foi o caso do Itaú Social e do Instituto Natura.

Na esteira das avaliações de estados e municípios para a alfabetização, especificamente, a avaliação trouxe às redes de ensino destaques quanto ao trabalho realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, traçando o perfil das crianças alfabetizadas e também daquelas que não obtiveram êxito. Dessa maneira, os sistemas educacionais puderam investir em pontos-chave do processo de desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, bem como traçar planejamentos de recuperação das crianças que não consolidaram plenamente diferentes etapas do processo de alfabetização.

A título de exemplo, trazemos a experiência de Minas Gerais, com o Programa de Avaliação de Alfabetização do Estado de Minas Gerais, o PROALFA, elaborado pioneiramente pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/ UFJF). Esse programa é uma das tríades do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE). O programa de avaliação educacional de Minas Gerais, implementado nos anos 2000, avaliava, inicialmente, os 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Esse programa tenta compreender as múltiplas facetas do sistema educacional e, ao compreendê-lo, busca seu aperfeiçoamento com vistas à eficácia, estabelecendo intervenções que possibilitem o melhor desenvolvimento das crianças. Sobre o SIMAVE, é necessário destacar:

A partir de 2004, o Ensino Fundamental passou a durar nove anos no Estado de Minas Gerais e, para acompanhar o efeito dessa mudança, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais instituiu um conjunto de avaliações de desempenho das crianças que, em 2006, passou a ser parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE (MINAS GERAIS, 2017).

Segundo o Boletim Pedagógico PROALFA (MINAS GERAIS, 2017), Minas Gerais tornou-se o estado pioneiro na implementação de instrumentos avaliativos a fim de melhorar o processo de alfabetização, tendo como meta principal da Secretaria de Educação do estado que toda criança fosse alfabetizada até os oito anos de idade. As instituições que buscavam detectar os sinais das adversidades de aprendizagem voltaram suas preocupações, a partir de então, para a alfabetização, ciclo básico de formação de identidade escolar da criança e que sedimenta conhecimentos elementares sobre a língua materna que permitem à criança prosseguimento dos estudos. A iniciativa do Estado, em parceria com o CAEd, antecedeu, até mesmo, uma avaliação específica da alfabetização de caráter nacional elaborada a partir do ano de 2013.

### **2.2.1 Pesquisa Aplicada, manutenção e desenvolvimento do banco de itens**

A pesquisa aplicada à avaliação sempre foi uma constante no CAEd. Assim, os laboratórios de produção de itens foram orientados pelos especialistas que compõem essa unidade de formação, seja na formação dos profissionais, seja na condução de pesquisas das questões técnico-pedagógicas que nasciam do fazer dos analistas de instrumentos de avaliação e das demandas de avaliação. Nesse contexto, algumas experiências podem ser citadas como referência de atuação da Pesquisa Aplicada, como o Laboratório de Avaliação de Competências da Educação – LACE – situado na cidade do Rio de Janeiro, inaugurado em 2013, e a laboratório de elaboração de itens no CAEd Dom Orione, em 2015. As duas experiências estabeleceram seus objetivos na elaboração e análise de itens que pudessem contemplar a matriz CAEd de referência para as avaliações, estabelecendo conceitos e padrões técnicos e pedagógicos para a construção desse instrumento<sup>10</sup>.

As atividades exercidas no banco de itens envolvem não apenas elaboração e revisão dos itens que compõem as avaliações educacionais, mas também a reavaliação e a atualização dos instrumentos produzidos, conforme supracitado. Segundo o documento de especificação,

---

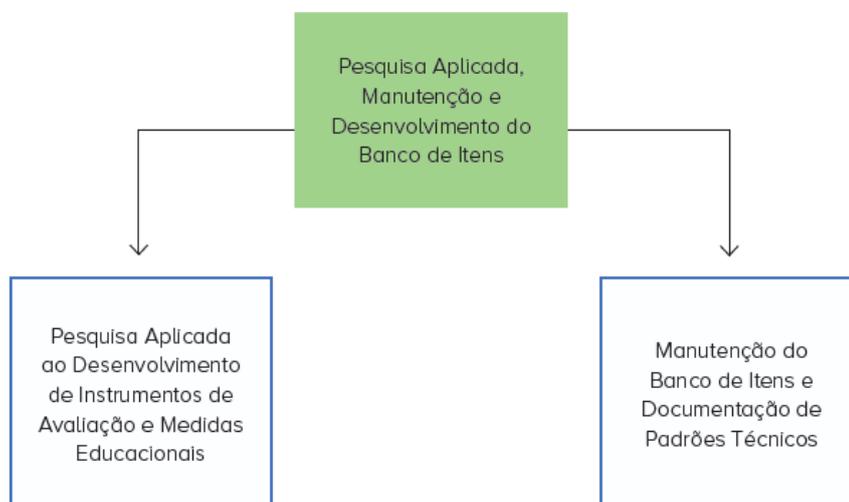
<sup>10</sup> Sobre as experiências dos laboratórios e grupos mencionados, conferir as dissertações de Andreia Cristina Teixeira Tocantins (**Avaliações em larga escala em Ciências Humanas no Centro de Políticas Públicas e avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF: a construção de um guia de orientação do trabalho de analistas e auxiliares de instrumentos de avaliação em questão)**) e de Mateus Campos de Paula Oliveira (**Elaboração e revisão de itens de Geografia no contexto das avaliações em larga escala promovidos pelo CAEd/UFJF: dificuldades e desafios de superação**), nas quais os aspectos são apresentados para constituir o processo de histórico do CAEd.

Este macroprocesso mantém o banco de itens do CAEd por meio da renovação periódica de seu acervo e do aprimoramento de seus padrões técnicos com a incorporação de resultados de pesquisa aplicada ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação, além de rever, sistematicamente, as matrizes de referência da avaliação de desempenho para cada etapa da educação básica, conforme as evidências empíricas e as políticas curriculares nacionais e estaduais (CAEd, 2017, s.p.).

A produção de itens tem o objetivo de compor o banco de itens do CAEd e constituir as avaliações de desempenho das crianças da Educação Básica avaliadas pelos projetos atendidos pela instituição. As atividades finais de verificação e validação final do item conferem-lhe qualidade quanto ao conteúdo a ser avaliado.

A pesquisa aplicada ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação é liderada por pesquisadores da UFJF nas diferentes áreas do conhecimento: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O resultado das investigações científicas é validado por painéis de especialistas e incorporados aos padrões técnicos do banco de itens. Essa sistematização é necessária para que os olhares de diferentes profissionais contribuam na ratificação da relevância e integridade dos conteúdos a serem avaliados. Assim, é possível aproximar os referenciais nacionais para a Educação Básica e o universo escolar, tornando a avaliação significativa para o entendimento pedagógico do desenvolvimento da criança, além da construção de itens e instrumentos estruturados para atender às especificidades e delimitações com produção apurada. Esse macroprocesso pode ser delineado pela figura 1, adiante.

Figura 1 – Os processos do macroprocesso de Pesquisa Aplicada, manutenção e desenvolvimento de banco de itens



Fonte: CAEd (2017, p. 21).

A seguir, será abordado o banco de itens do CAEd, que alimenta todas as avaliações que a instituição realiza, mapeando seus processos e produtos. Essa subseção nos interessa particularmente, visto que é a área de produção de itens e de possível intervenção na proposição deste trabalho.

### 2.2.2 Banco de itens do CAEd

A coordenação do banco de itens é o nosso ponto de partida para chegarmos aos dados aqui analisados, tanto no que se refere à matriz de referência dos anos iniciais quanto à elaboração dos itens. A equipe do banco de itens hoje se encontra dividida em duas grandes demandas: equipe de elaboração e revisão de itens e equipe de modelagem. As duas equipes se complementam em suas tarefas e mantêm estreito relacionamento entre si em um regime de colaboração para que possam suprir as demandas externas e internas. Essa divisão foi necessária para que se pudesse fazer o controle de qualidade dos itens, bem como dos testes. A isonomia de cada equipe garante um olhar mais criterioso para o item em suas diferentes etapas, elaboração, revisão e montagem. Essas três fases pelas quais os itens passam são pontos de controles desse macroprocesso e têm suas funções específicas e interligadas. O mesmo aspecto foi citado pela Coordenadora Geral da Fundação CAEd, em entrevista a Tocantins (2018).

A equipe de modelagem de testes tem como atribuição a elaboração das matrizes de referência para a avaliação, seleção dos itens, montagem dos testes e resultado estatístico. É a equipe que mantém relacionamento mais estreito com os estados avaliados, entendendo as demandas e as especificidades de cada avaliação. Após o contato com os sistemas de ensino, é pensado o desenho do teste a ser aplicado, sua organização, a depender da população a ser examinada, o número de itens que irão compô-lo e as etapas avaliadas. Diante dessas tarefas, a relação com a produção dos itens torna-se muito direta para que possa suprir as demandas específicas dos testes de cada rede. Apesar de os processos serem relativamente distintos, a montagem dos testes de avaliação em larga escala e banco de itens, enquanto repositório, englobando produção e análise dos itens, estão vinculados intrinsecamente, porque o processo de avaliação é sistêmico e pode oferecer aos estados e municípios avaliados informações confiáveis e substanciais. Para tanto, item e teste precisam estar em conformidade, produzidos com uma mesma finalidade, um para o outro.

O teste permite também a compreensão de diferentes realidades educacionais, uma vez que a variabilidade dos itens, com habilidades fundamentais à formação escolar da criança, em diferentes níveis de dificuldade, com medidas estatísticas seguras, torna possível realizar comparabilidade entre contextos distintos, dentro de um parâmetro basilar, entendendo os limites e as possibilidades de cada micro e macroespaço. A seguir, iremos apresentar elementos que compõem e caracterizam uma avaliação externa em larga escala. Os conceitos que se seguem servem para diferenciar, principalmente, as avaliações internas à escola das avaliações externas. Ressalta-se que as duas avaliações são complementares e igualmente importantes, ainda que com direcionamentos diferentes, para a rede de educação e para a própria criança.

### 2.3 ELEMENTOS QUE COMPÕEM A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: BASE DO TRABALHO DO BANCO DE ITENS

Alguns componentes estruturais da avaliação educacional em larga escala são aqui considerados por serem essenciais ao desenvolvimento deste trabalho. Para a elaboração dos itens que compõem os testes, é preciso considerar a matriz de referência, um recorte do currículo dos estados e municípios, que, atualmente, cotejam-no com o parâmetro curricular nacional. Nessa matriz, constam os grandes domínios da área avaliada, as competências e as habilidades, transcritas em descritores. A busca pela validação e/ou redefinição desse detalhamento,

chamado de níveis na matriz, orienta o processo de elaboração e revisão de itens e vem sendo um dos objetos de investigação das equipes de pesquisa aplicada. Na esteira dessa reflexão, trazemos outros instrumentos considerados pela equipe de analistas de avaliação do banco de itens, como os itens e as informações estatísticas que deles advêm após a aplicação, o que permite compor desenhos de testes cada vez mais eficazes, formando, assim, a série acumulada de informações – base do banco de itens, que precisa ser avaliada constantemente para que os itens novos possam atender aos parâmetros pedagógicos e técnicos.

### **2.3.1 Habilidades e competências**

A avaliação educacional de desempenho está embasada na ideia de desenvolvimento de habilidades e competências em determinada área do conhecimento. Esse é um ponto de partida importante, porque orienta a construção dos instrumentos de avaliação e também norteia a leitura dos resultados ao fim do ciclo avaliativo. Segundo Perrenoud (1999), as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que, necessariamente, passam pela compreensão da ação e do uso a que essa ação se destina. Já as habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, ações determinadas pelas competências de forma concreta (como escovar o cabelo, pintar, escrever, montar e desmontar, tocar instrumentos musicais etc.).

Assim, pode-se entender que a competência é composta por uma série de habilidades. Para que um estudante possa desenvolver a competência leitora, por exemplo, é necessário que ele compreenda o sistema alfabético, identifique o título, localize no texto uma informação específica, reconheça o assunto tratado e muitas outras tarefas particulares que compõem essa competência. Para desenvolver uma competência, é preciso que se amplie a capacidade de realizar as habilidades a ela associadas.

### **2.3.2 Descritor e Matriz de Referência**

É necessário aqui, nesta subseção, tratar do descritor e da matriz de referência conjuntamente. Eles estabelecem uma relação de pertencimento que se dispersaria, se os tratássemos como elementos individuais. No universo da avaliação educacional, os itens estão associados à avaliação de uma única habilidade. Os elementos que descrevem as habilidades avaliadas nos itens são chamados de descritores. Posto esse conceito, a matriz de referência se

configura como um conjunto de tópicos e temas, que são uma subdivisão do conteúdo, competências de área e as habilidades. Assim, cada tópico ou tema abrange um certo número de descritores. Segundo o *site* do CAEd, em seu Portal de Avaliação, sobre esses conteúdos:

Assim, os itens são elaborados com base nos descritores das Matrizes de Referência das disciplinas avaliadas nos testes de proficiência, que reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada período escolar e disciplina e informam o que se espera da criança em termos de desempenho escolar (CAED, s.d, s.p.).

A matriz de referência é construída a partir dos documentos curriculares oficiais nacionais e regionais, levando em consideração os conteúdos aferíveis em um teste objetivo, de múltipla escolha. Ela é um instrumento que garante à avaliação transparência e legitimidade, uma vez que é também chancelada por especialistas educacionais das entidades avaliadas e, a partir de então, pode ser amplamente disponibilizada pelas redes. A matriz garante as bases nas quais os testes serão construídos, carregando, também, as habilidades básicas e primordiais que podem ser desenvolvidas pelas crianças em determinada etapa de escolarização.

O CAEd conta hoje com uma matriz própria de avaliação, do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, das quatro áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais. Assim, os estados e os municípios avaliados fazem uma escolha dos descritores que irão compor sua avaliação, à luz de seus documentos curriculares. Esse trabalho de construção de uma matriz única da instituição não é recente e é fruto do trabalho de Pesquisa Aplicada que, juntamente com os analistas do banco de itens, analisam a construção das avaliações e acompanham novas frentes educacionais do país, como foi o caso da BNCC. Dessa forma, a matriz mantém-se sólida e atualizada, ao mesmo tempo, quanto às necessidades da sociedade e da própria escola.

### **2.3.3 Item**

Segundo o Portal de Avaliação do CAEd, um item é o que se pode chamar de uma questão que compõe uma avaliação de proficiência em larga escala. Ele é unidimensional, ou seja, propõe-se a avaliar uma única dimensão do conhecimento, sendo constituído pelas seguintes partes: enunciado, suporte, comando e alternativas, dentre elas, o gabarito.

O enunciado é o estímulo que a criança recebe para realizar uma tarefa. Na avaliação da alfabetização, por exemplo, o enunciado poderia ser “Veja a letra abaixo” ou “Ouça a palavra que eu vou dizer”. É a “instrução” do que, primeiramente, é necessário operar, para realizar uma tarefa.

O suporte, no caso da alfabetização, pode ser uma letra, uma palavra, uma frase, um pequeno texto, uma informação da qual a criança terá seu ponto de partida cognitivo, o qual pode ser retomado para executar a tarefa que lhe for solicitada. Em outras disciplinas, é possível também serem utilizados tabelas, gráficos, mapas e fotografias para aferir habilidades mais específicas de cada área do conhecimento.

O comando é uma das partes mais importantes de um item, uma vez que a escolha de como será desenvolvida determinada atividade começa pela escolha de um suporte que seja adequado às crianças, com integridade de sentido e apropriado à habilidade intencionada. Ainda de acordo com o Portal de Avaliação, o comando “corresponde à orientação dada à criança para a resolução do item. Esse pode ser preciso e estar nitidamente atrelado à habilidade que se pretende avaliar, explicando com clareza a tarefa a ser executada” (CAED, *s.d.*). Outra parte fundamental a ser analisada são as construções do comando que revelam, de maneira direta e compreensível, o que é preciso ser realizado em determinado item.

As alternativas de resposta são quatro (A, B, C, D) para todo o Ensino Fundamental, sendo uma delas o gabarito – a resposta correta ao item. As alternativas incorretas, conhecidas como distratores, trazem um pensamento ou raciocínio equivocados da criança. Os distratores indicam uma possível dificuldade que a criança esteja apresentando na matéria de estudo para que possamos entender como se estrutura o seu desenvolvimento. Rabelo (2013) afirma que a plausibilidade dos distratores pode estar embasada no contexto do item e ser uma resposta possível para a criança que não desenvolveu a competência avaliada no item. Assim, eles não podem fugir ao tema proposto, tampouco se constituírem como afirmações evidentemente “descabidas”. Segundo o autor,

[...] é desejável que cada distrator esteja vinculado a um nível de desenvolvimento adequado da aprendizagem e ensinar um possível raciocínio que um respondente de baixo desempenho faria para escolhê-lo como resposta. Um item elaborado com esse critério permitiria que fosse identificado, na fase de análise de desempenho, os erros mais comuns nos diversos níveis de proficiência das crianças e, assim, fornecer indícios sobre o processo cognitivo dos respondentes (RABELO, 2013, p. 191-192).

Após a descrição das partes que compõem um item, ainda conforme Rabelo (2013), a criança de bom desempenho pode elaborar uma possível resposta ao ler o comando do item, que pode ser identificada entre as alternativas apresentadas, sem que seja necessário analisar resposta por resposta, em uma possibilidade de responder o item por exclusão de informações. Além disso, o item pode tratar o tema de avaliação com profundidade adequada ao nível de leitura das crianças. Essa premissa é pertinente aos itens aqui analisados, visto que são destinados a um público em processo de alfabetização, em desenvolvimento da autonomia da leitura, ou seja, a elaboração em uma linguagem acessível é fundamental para o bom desempenho do item.

#### **2.3.4 Classe**

A noção de classe, pertinente às matrizes do CAEd, é um conceito relativamente novo e necessita de detalhamento, haja vista que se consubstancia como o elemento de pesquisa deste trabalho. As especialistas da Pesquisa Aplicada, no primeiro relatório semestral da pesquisa CAEd 2016-2019, apresentam a seguinte orientação:

A noção de classes de itens visa a subsidiar a organização do repositório de itens do CAEd. A classe é um meio de operacionalizar a verificação da manifestação de uma habilidade nos diferentes níveis de dificuldade em que ela possa se apresentar e ser avaliada. Desse modo, a definição de uma classe se faz na interseção entre critérios definidos com base: em uma teoria do conhecimento que contemple a natureza do construto que se está avaliando; em evidências sobre como as crianças se apropriam desse conhecimento ao longo de seu processo de aprendizagem; e em uma teoria da avaliação que oriente o modo como se pode aferir essa aprendizagem em diferentes momentos do processo de escolarização (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2017, p. 4).

Esse nível de especialização da realização de uma tarefa, promovido pela classe, consegue precisar ainda mais o diagnóstico apresentado na avaliação e tende a garantir uma diversificação dos itens produzidos pelo banco de itens. Essa variabilidade, em níveis de dificuldades diferentes, é necessária em um teste para captar os diversos patamares de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Em relação à avaliação de uma determinada competência, é necessário entender as diversas habilidades que a compõem em suas complexidades e desdobramentos. Como esse percurso não se manifesta tão detalhadamente em um descritor, necessita-se, além de

especificidade, de entendimento sobre o que se espera da criança. Para tanto, é imprescindível a compreensão linguística e cognitiva sobre a competência abordada e uma visão holística e multifacetada para os eixos estruturais que a compõem. Além disso, é preciso considerar as características das avaliações objetivas e as limitações que apresentam. A classe, nesse sentido, precisa estar intimamente conectada às possibilidades da avaliação do instrumento, pré-testando a viabilidade de se produzir um diagnóstico claro sobre o que se pretende avaliar. Subsequentemente, o instrumento utilizado para a aferição do desenvolvimento de uma habilidade é o item.

### 2.3.5 Escala de Proficiência

Após a aplicação dos testes, as respostas das crianças são computadas, compondo uma base de dados. Por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), são calculadas, utilizando-se *softwares* específicos, as características matemáticas dos itens e a proficiência das crianças. Por proficiência pode-se entender:

[...] a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um estudante, assim sendo, podemos dizer que o conhecimento de um estudante em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades (CAED, s.d., s.p.).

A Teoria de Resposta ao Item surge como uma forma de aferir objetos de medidas que não poderiam ser mensurados por instrumentos de medidas convencionais. Segundo Rabelo (2013), somente após os avanços tecnológicos dos anos 1980, pôde-se desenvolver *softwares* para uso prático dos algoritmos complexos.

Para sanar os limites, nas análises dos testes, da Teoria Clássica dos Testes (TCT), que aponta objetivamente os erros e acertos do respondente, a TRI é um instrumento eficiente, especialmente no que se refere à discriminação dos itens, à fidedignidade dos testes e à comparabilidade do desempenho dos indivíduos. O modelo utilizado na TRI nas avaliações em larga escala é o de três parâmetros, definidos pela discriminação de um item (Parâmetro A), pela dificuldade do item (Parâmetro B) e a probabilidade do acerto ao acaso (Parâmetro C).

Segundo Rabelo (2013, p. 135), o parâmetro A pode ser definido como: “A discriminação é concebida como a capacidade do item de diferenciar indivíduos com

habilidades e proficiências diferentes”. De outra forma, o item precisa ter um bom parâmetro de discriminação para que ele consiga diferenciar as crianças com um bom desempenho nos testes daquelas que não têm. Apesar de não ser uma tarefa fácil, itens com bom parâmetro A são indicativos na elaboração de novos itens, pois colaboram para a construção de instrumentos de avaliação que possam ser distintivos e que apresentem melhores informações sobre os respondentes.

O parâmetro B refere-se à dificuldade de um item. De acordo com Rabelo (2013), a dificuldade de um item, na TRI, pode ser dada como o mínimo de proficiência que um estudante pode possuir para ter grande possibilidade de acertar a resposta. Em outras palavras, quanto mais difícil é o item, maior é esse parâmetro, demandando do respondente maior proficiência, maior “conhecimento” sobre o que está sendo avaliado.

Já o acerto ao acaso, Parâmetro C, representa as respostas dadas de forma arbitrárias, por um “chute”. Segundo Rabelo (2013), isso ocorre principalmente quando o item é mais difícil, em situações nas quais os respondentes com baixa aptidão não sabem a resposta e escolhem aleatoriamente alguma resposta. Esse parâmetro refere-se à probabilidade de um estudante com baixo desempenho responder corretamente ao item.

Outro elemento que usaremos como referencial nas análises é o ponto de ancoragem. Sobre isso, Moraes (2017) aponta que a ancoragem é um ponto na escala de proficiência em que um item se fixa, se sustenta. Ele é bastante semelhante ao parâmetro B, na medida em que nos ajuda a entender o grau de dificuldade do item através de sua colocação na escala. No entanto, a ancoragem é uma medida estatística, diferenciada, a julgar pelo instituto de pesquisa que o adota, mais precisa quanto à precisão da consolidação de uma habilidade. No CAEd, adota-se, como ponto de ancoragem, 65% de probabilidade de acerto de um item. Nesse ponto, a instituição assume que a habilidade avaliada pelo item está consolidada, informação importante e mais assertiva para que as análises das habilidades estejam baseadas em uma estatística considerável e estável. Essa informação foi obtida a partir de uma conversa com a equipe de instrumentos e medidas, que adota esse ponto de ancoragem como medida segura para um marco de desenvolvimento das capacidades das crianças.

Sequencialmente, as duas variáveis - proficiência das crianças e parâmetros dos itens - podem ser colocadas em uma mesma escala numérica, conhecida como escala de proficiência. Essa possibilidade permite o benefício da comparabilidade entre esses elementos, o que nos propicia, de forma bastante primária, entender a proficiência mínima necessária que um

estudante pode manifestar em um teste para acertar (ou dominar) determinada tarefa (item). Além disso, segundo o Portal da Avaliação, sobre a escala de proficiência,

os resultados, assim obtidos, podem ser comparados entre diferentes avaliações em um mesmo período de tempo ou, também, em diferentes períodos de tempo, permitindo assim, a construção de indicadores de desempenho, como, por exemplo, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (CAED, s.d., s.p.).

De forma didática, a escala colabora, ainda, com uma visão materializada da construção do “conhecimento” sobre o objeto de avaliação e o caminho ainda a ser percorrido durante sua jornada escolar. Pensando na escala como uma “reta linear numerada”, de 0 a 1.000 (numeração comum às escalas de alfabetização), em que são projetados os resultados das crianças, é possível compreender a concentração de estudantes em um determinado ponto dessa reta ou a dispersão deles ao longo da escala. Essa visão é importante para que se possa compreender os entraves do desenvolvimento estudantil, quando associados à análise pedagógica dos resultados.

A seguir serão apresentadas as equipes que desenvolvem o instrumento de avaliação que compõem os testes de proficiência, os itens, a fim de acompanhar o fluxo ao qual estão submetidos até que componham definitivamente os testes.

## 2.4 O BANCO DE ITENS E A PESQUISA APLICADA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção inicia-se de modo um pouco diferente das demais deste trabalho. Parto de uma maneira particular, como analista de instrumento de avaliação, reafirmando que a importância da pesquisa se dá na oportunidade de analisar e refletir sobre a experiência na produção de itens acumulada há décadas. Para uma instituição de pesquisa educacional, a retrospectiva do trabalho é uma frente produtiva significativa que requer um olhar mais analítico e aberto - do que “apegado” e “teimoso” - ao produto desenvolvido. Essas palavras aparecem entre aspas porque são afetivas e empregadas no cotidiano da equipe do banco de itens.

As análises colocaram luz em questões que se mostravam “consolidadas” pelo tempo e pelo uso e que urgiam uma investigação mais aproximada e detalhada. Em pesquisa, não há verdades absolutas inquestionáveis. Em dez anos, os estudos linguísticos já são outros, as

demandas escolares e sociais também. Temos uma nova referência curricular nacional e a avaliação educacional precisa estar em compasso com essas discussões.

Nesse sentido, a coordenadora da equipe de modelagem dos testes confirma a importante atuação da Pesquisa Aplicada no fluxo de produção de itens do CAEd. Segundo ela, as pesquisadoras possibilitaram a troca de experiências e conhecimentos com as equipes, antes não sistematizada. A coordenadora se refere a um ganho técnico e conceitual que coloca a avaliação sempre em “avaliação”, pensando no que se pretende diagnosticar (objeto de avaliação) e a estrutura de aferição (instrumento de avaliação). Ainda ressalta que a experiência em avaliação em larga escala e em linguagens das pesquisadoras contribui positivamente para o desenvolvimento profissional dos analistas do banco de itens dos anos iniciais.

De tal modo, para desenvolver a presente seção, é preciso investigar mais detalhadamente o papel da Pesquisa Aplicada na condução dos trabalhos com o banco de itens. Assim, segundo o primeiro relatório semestral da **Pesquisa Aplicada CAEd 2016-2019**, os principais objetivos dessa unidade são:

- Analisar as Matrizes de Referência construídas para a avaliação da leitura e da escrita;
- Avaliar o alinhamento entre as Matrizes de Referência para avaliação da leitura e da escrita e as propostas curriculares para o ensino fundamental e médio;
- Adequar as Matrizes de Referência para leitura e escrita às propostas curriculares, em caso de necessidade de ajustes;
- Produzir itens exemplares para a avaliação da leitura e da escrita, adequados à avaliação das habilidades propostas pelas Matrizes;
- Renovar e manter o banco de itens do CAEd/UFJF para a avaliação da leitura e da escrita;
- Produzir e validar novos itens para a avaliação da leitura e da escrita, com base nas características observadas nos itens exemplares. (CAED, 2017, p. 3)

Esse panorama, que foi, inicialmente, voltado para as séries finais do Ensino Fundamental (5º a 9º anos), foi delineado também para os anos iniciais e o ciclo de alfabetização. Essas metas elucidam a trajetória deste trabalho até aqui, visto que ressaltam o caráter analítico e de suporte que a Pesquisa Aplicada fornece ao banco de itens e sua contribuição para pensar as próximas ações da elaboração do instrumento.

Nesse mesmo relatório, a equipe de pesquisa revela alguns conceitos fundamentais da elaboração de itens – como classe, descritor, delimitação de uma tarefa a ser demandada pelo item, bem como a classificação dos suportes textuais quanto ao seu nível de complexidade linguística –, que norteiam o leitor/pesquisador no entendimento do tema, além dos resultados das análises técnicas dos itens. Outras considerações teóricas sobre a avaliação precisam ser abordadas para que o capítulo seguinte, analítico, possa ser compreendido por todo público leitor, estudantes e pesquisadores da avaliação educacional ou não.

A pesquisa aplicada em Língua Portuguesa começa sua incursão aos itens selecionados, fornecidos pelo banco de itens, pelas habilidades: Interpretar textos não verbais; Interpretar textos que conjugam linguagem verbal e não verbal; e Localizar informações explícitas em um texto (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2018). Essas tarefas perpassam todas as matrizes de avaliação – da alfabetização ao Ensino Médio. Portanto, trata-se de uma escolha estratégica da competência leitora. Entendendo que essas tarefas são elementares para o desempenho da leitura em qualquer etapa de escolaridade, o que diferencia essas habilidades para cada avaliação é, substancialmente, a escolha do texto que dará suporte à aferição dessas tarefas, a julgar, principalmente, na construção linguístico-textual, lexical e temáticas abordadas.

Já na segunda frente de trabalho da Pesquisa Aplicada, foram contemplados os seguintes descritores: Reconhecer o assunto de um texto; Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; Inferir informação em texto verbal (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2018). Essas habilidades, presentes nas matrizes de referência em todas as etapas escolares, são também essenciais à formação da competência leitora.

Em um terceiro momento, foram elaboradas categorias de textos, segundo seus níveis de complexidade. Essa escolha foi bastante oportuna, uma vez que a complexidade dos itens se estabelecia frequentemente pela dificuldade da leitura do texto-base, mais do que a execução da tarefa por si. Essa perspectiva, que agora embasa as análises da pesquisa, demandou, conseqüentemente, a revisão de algumas habilidades como: Localizar informações explícitas e Reconhecer o assunto de um texto (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2018).

A metodologia descrita nos relatórios está organizada da seguinte maneira: organização dos itens relacionados a um mesmo descritor (em intervalos de 25 pontos na escala de proficiência), para compreender como eles se distribuem pela escala e em que ponto esses itens se concentram. Com esse primeiro agrupamento, decorre a definição linguística de cada

descriptor para a construção de evidências teóricas sobre a essência da habilidade. Assim, é necessário interrogar ao descriptor: “O que se pretende avaliar?”. A resposta a essa pergunta orientará a análise dos itens, percebendo se eles se distanciam ou se aproximam de sua intenção avaliativa.

A seguir, passa-se à análise dos itens relacionados ao descriptor, delimitando qual é a melhor sentença que descreve o que está sendo avaliado naquele item, buscando detalhamento quanto à atividade analisada. Na sequência, procede-se à observação dos parâmetros dos itens e ao cruzamento com as sequências descritoras já realizadas na etapa anterior. Observam-se os parâmetros fornecidos pela TRI e a disposição desses na escala de proficiência.

A partir dos resultados finais da análise do descriptor, seguindo as considerações pedagógicas e estatísticas, são elaboradas orientações para a construção de itens. Na apresentação dos relatórios, a sequência de apresentação dos resultados segue essa ordem: gráfico de distribuição dos itens na escala de proficiência; sentenças descritoras; quadro de distribuição de itens por gênero textual e sentenças descritoras na escala de proficiência; quadro de análise linguística do descriptor (natureza da habilidade, orientações aos elaboradores e sugestões de classes). Essa arquitetura da informação será seguida nesta pesquisa para que possa facilitar a consulta das informações pelos analistas do CAEd ou por outros pesquisadores e profissionais a quem este trabalho possa ser útil.

#### **2.4.1 Evidências desta pesquisa: o que nos dizem os dados estatísticos sobre as habilidades fonológicas e fonêmicas investigadas?**

As evidências deste trabalho técnico pautam-se na análise do comportamento de itens que avaliam habilidades fonológicas e fonêmicas, consideradas como recorte de análise para fins de reflexão em torno do desenvolvimento da consciência fonológica entre estudantes dos anos iniciais. A produção acumulada do banco de itens nos permite fazer uma análise que considere não apenas a empiria, mas também o cruzamento com teorias do campo da Linguística e do desenvolvimento dos estudantes no processo de alfabetização, o que contribui para a proposição de classes de itens que poderão vir acompanhadas de itens exemplares do banco ou serem propostas para fins da elaboração de itens exemplares inéditos.

Para sustentar tal percurso de investigação, entendemos ser importante explicitar quais são as habilidades<sup>11</sup> a serem consideradas no recorte da pesquisa e como faremos as análises preliminares, considerando como cada uma das habilidades se comporta, em relação aos dados estatísticos, na escala de proficiência. Há uma concentração de itens do banco de itens em um determinado ponto da escala de proficiência? Há itens mais à esquerda da escala? E mais à direita? Que hipóteses são possíveis de se levantar considerando o desenho do gráfico de distribuição dos itens do banco?

A observação desses critérios de análise dos itens definidos para as evidências baliza as considerações a seguir que nos permitem analisar o comportamento das habilidades e, na mesma medida, compreendê-las em seu conjunto, quais sejam: o que o conjunto de itens das seis habilidades nos diz sobre essa produção acumulada no banco de itens? Que pistas são possíveis de identificar que nos possibilitam a inserção na teoria do campo da Linguística sobre a consciência fonológica – base do terceiro capítulo – e no aprofundamento das análises dessas habilidades fonológicas?

Nesse percurso investigativo, apresentamos as análises dos gráficos de distribuição dos itens fornecidos para a pesquisa aplicada em Língua Portuguesa, cedidos para fins de análise desta dissertação com a devida autorização da instituição<sup>12</sup>.

Vale esclarecer, para a compreensão das análises seguintes, que a escala da alfabetização vai de 0 a 1000 pontos, é uma escala própria para a este período de escolarização, o que significa, do ponto de vista da aprendizagem, que cada padrão de desempenho da alfabetização corresponde aos intervalos da escala.

### *Reconhecer as letras do alfabeto (D02)*

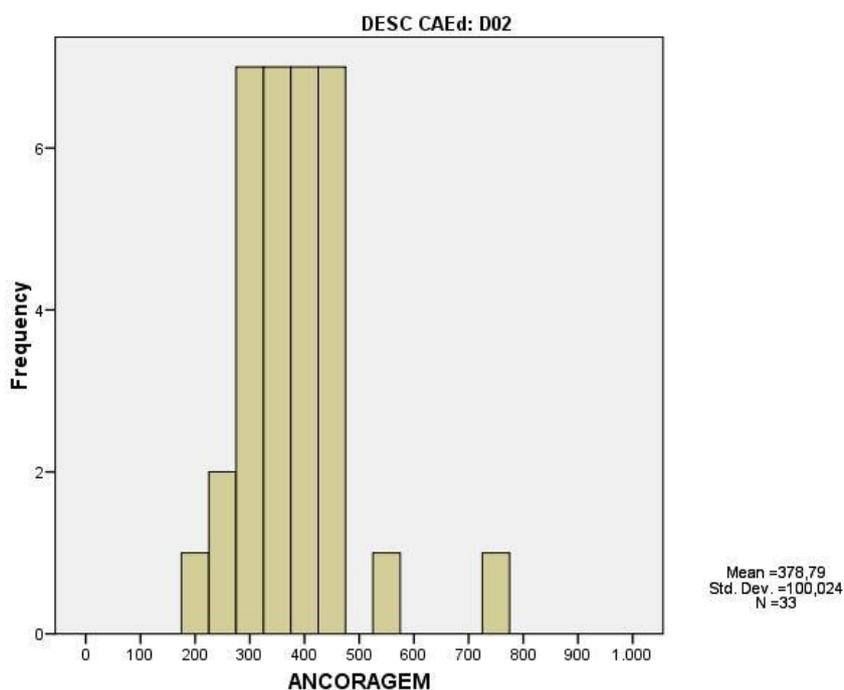
A figura 2, a seguir, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Reconhecer as letras do alfabeto”, disponível para análise na escala de alfabetização.

---

<sup>11</sup> A matriz de referência da alfabetização na íntegra encontra-se no Anexo B.

<sup>12</sup> Foi solicitada autorização ao Departamento Jurídico do CAEd para que os dados da pesquisa aplicada em Língua Portuguesa fossem usados nesta dissertação.

Figura 2 – Distribuição conjunta de itens sob análise da habilidade D02 (Reconhecer as letras do alfabeto) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



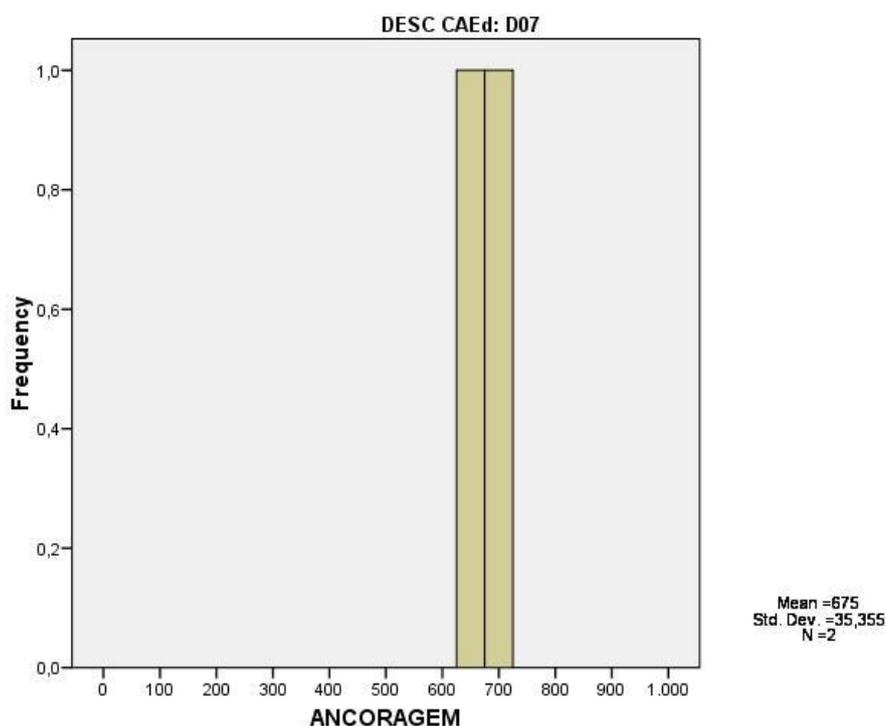
Fonte: Banco de itens CAEd.

Essa habilidade, com a qual se inicia a análise do objeto de pesquisa deste estudo, corresponde, de uma maneira mais direta, ao aprendizado do alfabeto, podendo ser considerada, assim, como um ponto de partida para a sistematização do processo de alfabetização da criança. Essa habilidade demanda não somente a identificação das características gráficas da letra, mas a correspondência do seu som à sua escrita. O gráfico aponta uma concentração de itens no intervalo de, aproximadamente, 180 até 480 pontos na escala, o que pode remeter a uma consolidação dessa habilidade por boa parte das crianças avaliadas, sendo a tarefa de fácil a média dificuldade. Por outro lado, há dois itens que precisam ser analisados mais atentamente, que estão ancorados nos intervalos de 500 a 600 pontos e de 700 a 800 pontos respectivamente, delimitando as peculiaridades desses níveis elevados de dificuldade.

### Identificar rimas (D07)

A figura 3, a seguir, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Identificar rimas”, disponível para análise na escala de alfabetização.

Figura 3 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D07 (Identificar rimas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd.

Primeiramente, é preciso que se compreenda a quantidade de itens que compõem essa amostra dessa habilidade. Essa é uma perspectiva importante para definir a concentração ou não de itens em um ponto da escala. Essa abordagem será trazida mais adiante, explicitando os valores exatamente. No entanto, em um primeiro olhar, é possível notar que há uma predominância entre os valores 600 a 720 pontos, aproximadamente. Essa apreciação pode nos guiar para a ideia de que há poucas variações nas formas de avaliar essa habilidade e que os itens a ela relacionados ancoram em um ponto relativamente alto da escala, tendendo a ser uma habilidade mais difícil para as crianças em etapa de alfabetização.

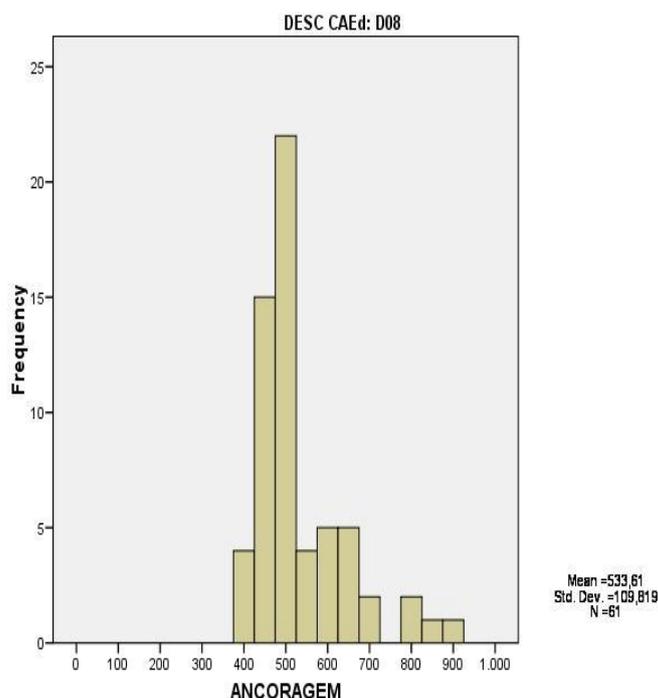
De fato, essa é uma habilidade intrinsecamente relacionada à consciência fonológica da criança de reconhecer que palavras diferentes podem ter grande aproximação sonora, ou seja, palavras em que os sons finais combinam, são parecidos, ainda que sejam palavras diferentes,

ortograficamente outras. Entra aqui, como ponto de articulação com a própria habilidade, o gênero textual poema, em que comumente se encontram as rimas, para efeitos de análise da discussão da dificuldade da tarefa.

### *Identificar o número de sílabas de uma palavra (D08)*

A figura 4, abaixo, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Identificar o número de sílabas de uma palavra”, disponível para análise na escala de alfabetização.

Figura 4 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D08 (Identificar o número de sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd.

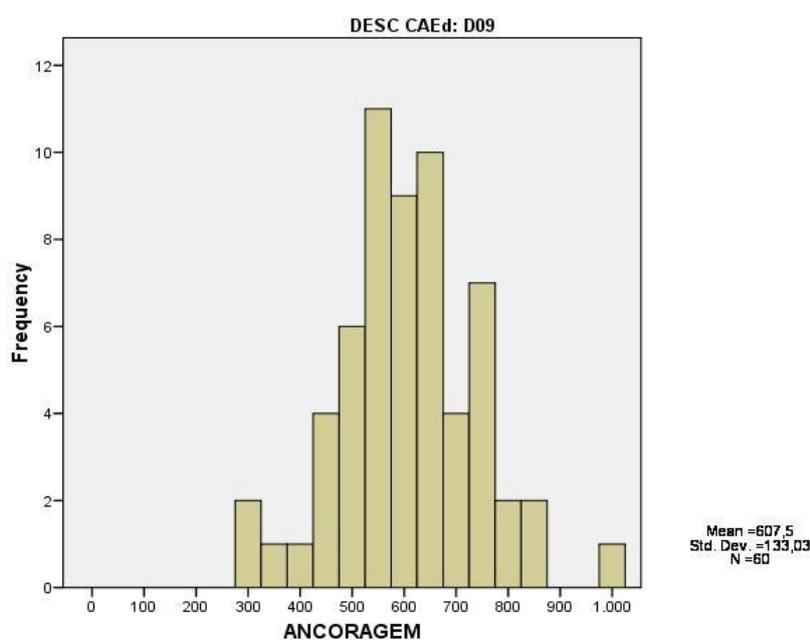
Esse gráfico apresenta mais ocorrências da habilidade, estendendo-se por um intervalo maior da escala, por volta de 380 a 720 pontos na escala e, em outra concentração, de 760 a 930. Esses diferentes pontos ocupados na escala podem nos conduzir à ideia de que haja maior variedade de verificação da habilidade, bem como diferentes níveis de dificuldade da mesma tarefa. Apesar de parecer uma atividade simples (contar o número de sílabas), é uma tarefa que requer da criança também grande desenvoltura em separar a unidade palavra em subunidades,

menores que ela mesma, pelos sons que a compõem. Certamente, as questões ortográficas serão consideradas nessa análise. No entanto, o primeiro estímulo para a separação de sílabas é, sem dúvida alguma, a apresentação sonora da palavra.

### *Identificar sílabas de uma palavra (D09)*

A figura 5, abaixo, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Identificar sílabas de uma palavra”, disponível para análise na escala de alfabetização.

Figura 5 - Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D09 (Identificar sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd.

O gráfico representado na figura 5 nos permite visualizar a distribuição dos itens dessa habilidade ao longo da escala, especialmente do intervalo aproximadamente 300 até 850. Possivelmente, há itens com diferentes de dificuldades, que ancoram em diferentes pontos, preenchendo esse grande espaço na escala.

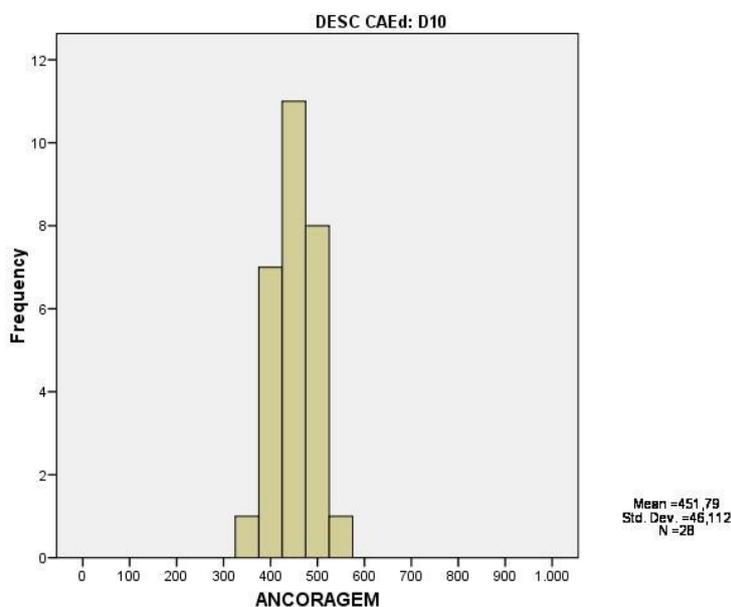
Essas diferenças podem ser devido às posições das sílabas nas palavras e mesmo à classificação das palavras em relação ao número de sílabas que as compõem.

A próxima apresentação será a do gráfico da habilidade “Ler palavras formadas por sílabas canônicas”.

*Ler palavras formadas por sílabas canônicas (D10)*

A figura 6, a seguir, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Ler palavras formadas por sílabas canônicas”. Consideram-se sílabas canônicas as formadas por uma consoante e uma vogal (CV), como exemplo a palavra: VACA. As sílabas desta palavra (VA – CA) são canônicas, formadas por consoante e vogal. Por se tratar do padrão mais estável da Língua Portuguesa, aponta para a fluidez da leitura.

Figura 6 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D10 (Ler palavras formadas por sílabas canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd.

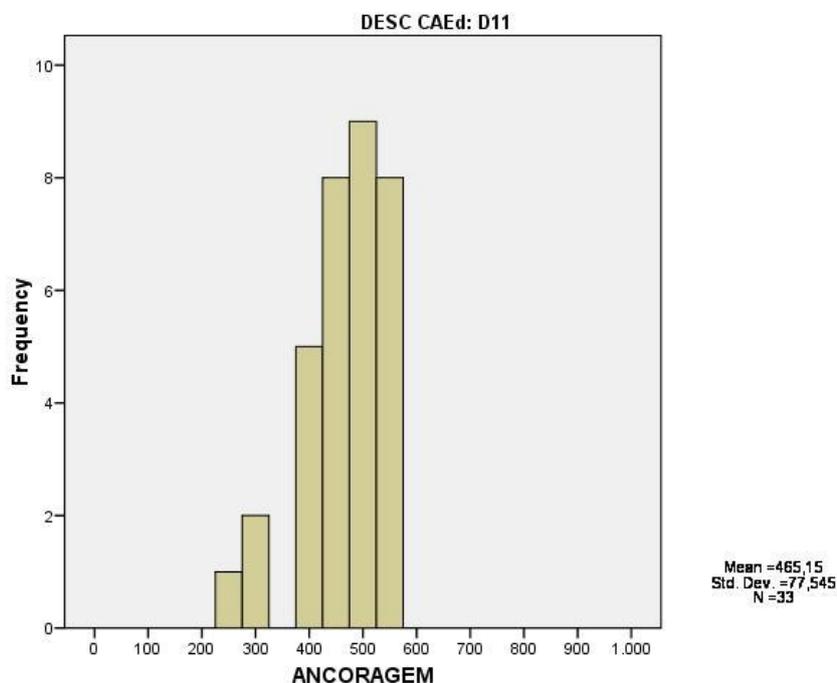
O gráfico aponta-nos uma concentração dos itens dessa habilidade entre o intervalo entre 350 a 550, aproximadamente. Essa convergência aponta para uma variação relativamente pequena no que se refere à leitura de palavras construídas com sílabas canônicas (consoante + vogal). É preciso analisar, dessa maneira, a extensão das palavras e o número de sílabas que possuem. Daí a importância e a conexão entre as habilidades aqui escolhidas para estudo, que, juntas, podem dar uma informação mais consistente sobre a aquisição fonológica da criança.

A seguir, o gráfico da habilidade D11 (Ler palavras formadas por sílabas não canônicas) apresenta algumas características importantes para mapear a tarefa.

*Ler palavras formadas por sílabas não canônicas (D11)*

A figura 7, adiante, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Ler palavras formadas por sílabas não canônicas”, disponível para análise na escala de alfabetização.

Figura 7 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D11 (Ler palavras formadas por sílabas não canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd.

É possível observar, nesse gráfico, a concentração de itens em um segmento da escala, por volta de 380 até 570 pontos. Há, ainda, dois itens que se ancoram em pontos mais baixos da escala, o que pode ser atribuído a uma estrutura de elaboração de itens ou por duas palavras com padrões morfológicos ou silábicos específicos. Em comparação com o gráfico anterior, essa habilidade apresenta pontos de ancoragem menores, o que nos permite dizer que são tarefas mais fáceis do que a leitura de palavras formadas por sílabas canônicas. De uma forma intuitiva, poderíamos pensar não ser assim. Portanto, é possível pensar que a estrutura silábica não seja

o grande elemento dificultador da leitura de palavras. Entretanto, para essa conclusão, é preciso analisar o conjunto de dados com rigor e a descrição dos fenômenos linguísticos ocorrentes.

## 2.5 DAS EVIDÊNCIAS À ANÁLISE: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como parte final deste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas, explicitando que a investigação está pautada em diferentes etapas que requerem percursos metodológicos distintos e complementares. Nesse sentido, trazemos, primeiramente, as duas primeiras etapas, que subsidiaram a elaboração deste capítulo, na investigação de documentos, com informações complementadas pela leitura de textos teóricos e pela entrevista com especialista do CAEd. Indicamos, na sequência, as análises que subsidiaram a justificativa do trabalho técnico pela análise dos gráficos estatísticos de comportamento dos itens das habilidades investigadas ao longo da escala de proficiência e, na mesma medida, as análises do capítulo subsequente. Na terceira etapa, foram indicadas classes de avaliação que contemplem ou descrevam o corpus de itens sob análise para reorganizar, de alguma maneira, a matriz de referência. Sendo assim, detalhamos as etapas e subetapas do processo:

- i) para a **primeira etapa** da investigação, foram realizadas pesquisas documentais e entrevistas para fins de apresentação do processo histórico de constituição do CAEd, desde sua fundação até os dias atuais, com ênfase no banco de itens – foco da investigação;
- ii) como subetapa, realizada concomitantemente à primeira, pautamo-nos na análise de gráficos que apresentam o comportamento estatístico das seis habilidades que avaliam a consciência fonológica, descritas na matriz de referência em avaliação dos anos iniciais, com o objetivo de apresentar evidências do trabalho técnico;
- iii) para a **segunda etapa**, a análise do conjunto de itens que avaliam habilidades fonológicas, considerando a natureza linguística do descritor, os parâmetros A e B, da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que nos coloca diante de aspectos importantes a serem considerados, quando se trata do desenvolvimento da consciência fonológica;
- iv) para a **terceira etapa**, as evidências trazidas pelas análises dos itens orientarão na elaboração, então, de novas classes de avaliação segundo os descritores da matriz. Essa proposição tem o objetivo de auxiliar os analistas de avaliação na construção de instrumentos mais eficazes quanto à percepção da avaliação nas crianças.

- v) na quarta etapa, procede-se à apresentação de novas maneiras de aferir determinadas habilidades, bem como de uma proposta de formação aos analistas de avaliação, baseada no produto deste trabalho.

Na sequência, apresentaremos os aspectos teóricos que balizam as escolhas dos procedimentos metodológicos de cada uma das etapas.

### **2.5.1 Os instrumentos escolhidos: fundamentação das etapas da pesquisa**

A seguir, trazemos os instrumentos de pesquisa que nos auxiliaram a pensar o objeto deste trabalho, sua organização e produção de instrumentos de avaliação. Esse panorama permite que, uma vez introduzidos no universo da instituição avaliadora, seja possível entendermos o percurso das análises, pedagógicas e estatísticas, dos itens e das habilidades aqui relacionadas. Esse processo foi desenvolvido, além da pesquisa documental, por uma entrevista semiestruturada com a colaboradora responsável pela equipe de modelagem dos testes, o que permite entender o papel do banco de itens e a sua relação com a Pesquisa Aplicada.

Ademais, avançaremos para as análises dos itens referentes às habilidades de “Reconhecer as letras do alfabeto”, “Identificar rimas” e “Identificar o número de sílabas de uma palavra”. Dessa forma, será possível entender as evidências reunidas e alinhar ideias e informações que permitam projetar novas possibilidades para a avaliação das habilidades.

#### *2.5.1.1 A análise estatística: considerações sobre o processo de recorte da base de dados das análises*

Nesta subseção, estão apontados os critérios de validação dos itens para a análise na pesquisa aplicada e um exemplo do instrumento de avaliação, o item, que é o objeto de pesquisa. Esses são destaques importantes para que possamos proceder à análise dos itens das habilidades da matriz de referência. A análise estatística alinhada à análise pedagógica do item traz uma análise sobre os níveis de dificuldade enfrentados pelos respondentes e, ainda, o estabelecimento de padrões de discriminação necessários para se entender o acerto da criança com uma consolidação de um conhecimento e não meramente um acerto aleatório.

Dessa forma, de acordo com os relatórios da Pesquisa Aplicada, os seguintes parâmetros são considerados ao proceder à análise.

Na pesquisa aplicada, que considera a escala PAEBES ALFA - 0 a 1000 -, para identificar essa amplitude, realizamos uma primeira incursão ao conjunto de itens de cada habilidade, com os seguintes critérios: i) itens com parâmetro A acima de 0,005, ou próximo a esse corte, sendo, portanto, quanto mais acima melhor será o A; ii) itens com parâmetro C até 0,300. O objetivo é identificar os itens que melhor discriminam as crianças que desenvolveram a habilidade de leitura considerada na análise (FERREIRA, 2019).

Tendo por base esse recorte estatístico, quer seja, os itens válidos como aqueles que apresentam parâmetros A e C correspondentes ao que está escrito na citação, retirando possíveis repetições dos itens na planilha em Excell e analisando aqueles que são tecnicamente consistentes, dispomos, então, de um conjunto de itens considerados mais ajustados à avaliação da habilidade que pretendem avaliar e, com base na incursão a todo o conjunto, chegamos à proposição das classes de itens. Essa proposição coteja, portanto, aspectos estatísticos e aqueles que se voltam à compreensão da consciência fonológica e da alfabetização. O item é, então, o nosso objeto de investigação, como nos mostra a figura 9.

Figura 8 – Item que avalia a habilidade de identificação do número de sílabas de uma palavra

**Veja a figura abaixo: pão**



Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

1

2

3

4

Fonte: Revista de Divulgação de resultados do Paebes Alfa, do estado do Espírito Santo (2016, p. 38).

Esse item avalia a habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra, sendo formado pelo enunciado e pelas alternativas de resposta. A primeira parte é composta, no caso desse item, de três partes: Enunciado - “Veja a figura abaixo: pão”; Suporte - “Imagem do pão”; Comando - “Quantas sílabas (pedaços) têm o nome dessa figura?”. A segunda é formada pelas alternativas de resposta, sendo uma delas o gabarito. Essas alternativas precisam ser plausíveis em relação à habilidade avaliada pelo item.

No processo de análise dos itens válidos são considerados esses elementos que destacamos, sendo a natureza linguística dos descritores e as informações estatísticas elementos centrais para guiar as observações sobre o conjunto de itens, conforme pode ser observado nas análises dos descritores que avaliam a consciência fonológica nesta dissertação.

### **3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO: EM FOCO AS HABILIDADES QUE AVALIAM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

O objetivo deste capítulo é discutir a avaliação da alfabetização, pelo recorte dos descritores, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa dos anos iniciais, com foco na consciência fonológica. Busca-se compreender as especificidades do conjunto de itens de cada um dos seis descritores, identificando como a habilidade progride ao longo das diferentes etapas da alfabetização. Neste capítulo, o foco se volta ao objeto da dissertação, conjunto de itens que avaliam o desenvolvimento da consciência fonológica com base na concepção de que avaliar em larga escala, na alfabetização, significa obter informações a respeito do que a criança já sabe sobre como a escrita representa a fala.

Para tanto, define-se a natureza linguística dos descritores, considerando a produção acadêmica e as teorias sobre o tema. Resumidamente, analisamos um conjunto de itens dos descritores selecionados para que possamos visualizar sua distribuição na escala de proficiência. Assim, a proposição é colocar em discussão as classes de itens de que já dispomos em nossas matrizes e o que ainda pode ser modificado em favor de um diagnóstico mais detalhado do processo de alfabetização dos avaliados.

Para tanto, trazemos, na primeira parte do capítulo, uma reflexão sobre o que é a consciência fonológica e os processos cognitivos que são mobilizados pelas crianças que se encontram em fase inicial da alfabetização.

Na segunda parte, buscamos compreender teoricamente os descritores analisados trazendo a natureza linguística, ou seja, um detalhamento da natureza do descritor do ponto de vista linguístico, com base nos estudos de fonética e fonologia e a sustentação enquanto elemento necessário à avaliação da alfabetização. Além disso, apresenta-se a análise que considera os elementos estatísticos para a seleção dos itens válidos, como apresentado ao final do segundo capítulo. Esses itens válidos são analisados um a um, observando elementos de recorrência na forma como o item avalia as habilidades, marcando as regularidades.

A partir dessas análises, é possível que se entenda a contribuição das classes de itens para cada habilidade, entendendo seus limites e possibilidades. Nesse processo de avaliação dos itens que aferem as habilidades, está envolvida a análise de 234 itens para as conclusões a que chegamos nas análises.

As considerações sobre essas regularidades formam a terceira parte do capítulo e dão origem ao capítulo 4, que versa sobre as contribuições do Mestrado Profissional para os processos de trabalho do CAEd, apoiando-se no desenvolvimento profissional para a proposição do Plano de Ação.

### 3.1 AS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Tanto para o recorte das habilidades da Matriz de Referência da Alfabetização, que avaliam a consciência fonológica, quanto para trazermos a natureza linguística dos descritores, entendemos ser importante ter clareza de qual concepção fonética e fonológica possibilitaria pensar no lugar da avaliação em larga escala para a obtenção de informações que contribuam com a elaboração de testes cada vez mais eficazes. Nesse sentido, trazemos, para iniciar esse percurso, algumas concepções.

Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Essa competência compreende dois níveis. O primeiro é a percepção de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas. O segundo é a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas (BYRNE; FIELDINGBARNESLEY, 1991).

Entendemos ser essa a formulação mais representativa sobre o que envolve perceber os sons da língua e a representação de cada um desses sons na escrita. Entretanto, outros autores nacionais apresentam noções complementares acerca do tema, como Carvalho (2007), que aponta a consciência fonológica como sendo “a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua. A consciência fonológica existe, de maneira mais ou menos grosseira, antes do aprendizado da leitura e se reforça ao longo dos diferentes tempos desta aquisição” (CARVALHO, 2007, p. 98).

Morais (2019) trata esse conceito como uma constelação de habilidades que envolvem a metalinguística. Isso quer dizer que tratar de fonologia, sons, fones, sílabas, letras, rimas envolve a capacidade de reflexão e de apropriação da própria Língua Portuguesa pelos alunos, mas, sobretudo e primeiramente, pelos professores e professoras, analisando seus processos de formação, morfologia, ortografia, fonética, semântica, entre outros aspectos. Nesse mesmo estudo, o autor situa essa competência em função das unidades linguísticas envolvidas, a

posição que ocupam na palavra e, especialmente, sobre o que as crianças entendem sobre partes sonoras da palavra ou, ainda, pensar o que seja uma palavra. Para os alunos em níveis mais avançados de alfabetização, é mais fácil perceber que a constituição das palavras se encontra para além da sua tarefa comunicativa. Entretanto, Moraes (2019) alerta para o fato de que, conquanto o Sistema de Escrita Alfabética necessite de consolidação das habilidades que compõem a competência da consciência fonológica, esta não é um “remédio mágico” para uma criança dominar o sistema de escrita.

Para pensar em como esse processo de compreensão está presente nas habilidades da matriz de referência, entendemos que seria importante observar o que nos diz a teoria do campo da linguística sobre fonética e fonologia.

Em linhas gerais, a fonética é entendida como o estudo dos fones da fala e a fonologia como o estudo dos fonemas, que juntos formam sílabas e palavras. Para Cagliari (1989), a fonética preocupa-se com a descrição dos sons da fala e a fonologia com o valor linguístico dos sons no sistema de escrita alfabética. Para esse autor, o valor linguístico diz respeito às funções, atribuições de um som dentro da organização sistemática das línguas. Um som, por exemplo, pode ter um valor distintivo ou não. Se substituo a letra [p] de *pato* pela letra [b], tenho um novo significado e uma nova palavra, que é *bato*. Então, [p] e [b] têm valores distintivos nessas palavras, porque, trocando-se um pelo outro, ocorre uma mudança de significado. Um som pode não distinguir palavras num contexto, mas ter valor distintivo em outro (CAGLIARI, 1989).

Dito isso e partindo do pressuposto de que se trata de elementos diferentes, entendemos ser importante, antes de passarmos à diferenciação entre fonética e fonologia, buscarmos compreender fone e fonema.

O fone, segundo o Glossário do Ceale, é uma unidade sonora da fala. Dessa maneira, descrever um fone é descrever todos os sons que, de fato, ocorrem na fala, inclusive aqueles ligados à pronúncia. Considerar o fone é considerar a fala da forma como ela ocorre, o que muitas vezes se afasta da ortografia. Afinal, não escrevemos da mesma maneira que falamos. É importante esclarecer esse conceito ao professor alfabetizador, uma vez que é essa a tendência do alfabetizando, reproduzir, na escrita, os sons da fala. Segundo Fiorin (2002), o fone é concreto, segmentável e divisível, exemplificando o argumento com a palavra “pata”, na qual é possível distinguir a produção de quatro sons: p – a – t – a. Há a realização concreta e material de um segmento.

De acordo com Fiorin (2002), a fonética lida com os sons propriamente ditos, com a sua produção, como são percebidos e como são produzidos. Nesse sentido, conforme o Glossário Ceale, o fone se contrapõe ao fonema: “Fone diz respeito aos sons efetivamente produzidos na fala, que varia de região para região. Fonema é um elemento da língua que corresponde à imagem mental que os falantes têm das unidades sonoras do sistema fonológico. A ortografia representa os fonemas, e não os fones” (MARTINS, 2019, s.p.). O fonema é um som distintivo em uma língua. Isso quer dizer que, se for trocado por outro som no ambiente de uma palavra, tem-se uma nova palavra. Pode-se dizer que /f/ é um fonema, pois, se, na palavra “vaca”, trocarmos /v/ por /f/, teremos a palavra “faca”, completamente diferente da primeira. O fonema, dessa forma, pode ser entendido como elemento fundamental para o desenvolvimento da consciência fonêmica, que é parte da consciência fonológica. Como o princípio alfabético se pauta na concepção de que a letra é a representação do som, a escrita não está relacionada ao número de letras tão somente, mas sim ao número de fonemas de uma palavra. Esse é o funcionamento do nosso sistema de escrita alfabético, sendo seu domínio uma etapa importante da formação leitora, o que pode ser constatado na complementação das colocações de Raquel Martins:

O conceito de fonema é muito importante para o professor alfabetizador, tendo em vista que nossa ortografia é baseada na relação fonema/grafema e não na relação som (fone)/letra. Se a ortografia tivesse como referência a relação som (fone)/letra, deveria representar qualquer variação de pronúncia e, conseqüentemente, de fones. Assim, teríamos formas gráficas diferentes para a palavra tia que seria escrita de um jeito segundo a fala de Belo Horizonte (por exemplo, como tchia) e de outro de acordo com a fala de Campinas (como tia). (MARTINS, 2014, s.p.).

A partir dessa reflexão, apresenta-se a diferença de som (fone), grafema, e, até mesmo, uma oposição de sentido na palavra pelo arranjo diferente desses elementos. Essas noções apresentadas perpassaram as análises das habilidades e orientam quanto ao desenvolvimento dos seus níveis de dificuldade. Elencam-se, assim, nesse recorte da matriz de referência, as habilidades:

- ✓ Reconhecer as letras do alfabeto (D02)
- ✓ Identificar rimas (D07)
- ✓ Identificar o número de sílabas de uma palavra (D08)
- ✓ Identificar sílabas de uma palavra (D09)

- ✓ Ler palavras formadas por sílabas canônicas (D10)
- ✓ Ler palavras formadas por sílabas não canônicas (D11)

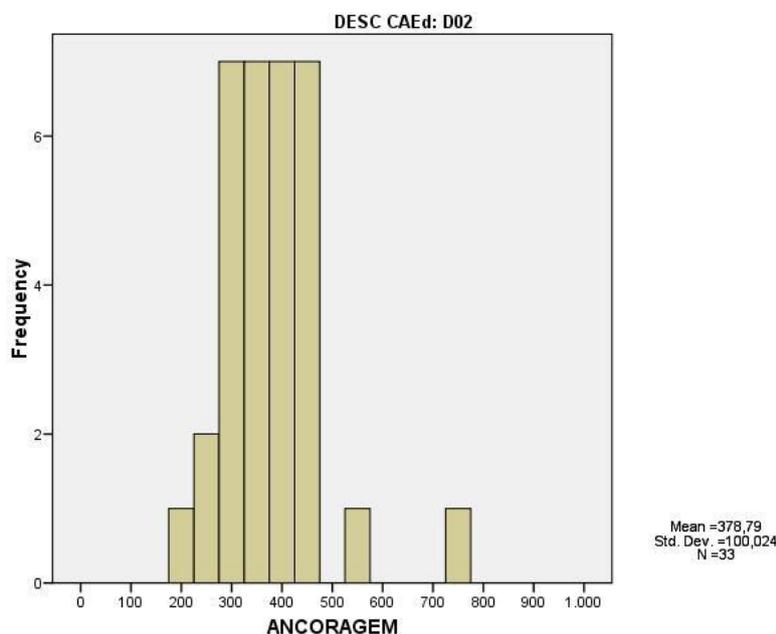
Para as análises desse conjunto de descritores, consideramos: i) a descrição fundamentada das habilidades – a natureza linguística dos descritores; ii) o suporte que constitui os itens - análise de recorrências do modo como a habilidade é avaliada; iii) observações sobre o comando indicado com considerações sobre gabarito e distratores, apresentadas em itens exemplares das habilidades do banco de itens.

Com a análise do conjunto de itens de cada um desses descritores, que compõem o banco de itens, foi possível perceber em que medida a forma de avaliação já existente das habilidades tem sido satisfatória, entendendo que os resultados obtidos nos ajudam a entender a variabilidade do lugar ocupado na escala de proficiência, assim como permitiram indicar outras formas de avaliar as habilidades analisadas, no cotejamento com a natureza linguística das habilidades, ou seja, a teoria sobre consciência fonológica e alfabetização - consciência grafofônica, consciência silábica, consciência lexical.

Na sequência do texto, trazemos o resultado das análises sobre o descritor que avalia a habilidade de identificar letras do alfabeto, entendendo-o, em acordo com os estudos de Soares (2019), como aquele que já lança luzes sobre a relação entre descoberta e invenção do sistema alfabético. No que se refere à descoberta, o foco é na ideia de que a criança, na fase inicial do processo de alfabetização, descobre “que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades” (SOARES, 2019, p. 191), apropriando-se das unidades linguísticas que compõem as palavras. Nesse processo de apropriação, a criança “aprende a invenção: a representação de cada uma dessas unidades por uma forma visual específica” (SOARES, 2019, p. 191). É no imbricamento desses processos que a criança vai desenvolvendo a consciência fonológica e se formando leitora autônoma. Portanto, olhar para o que nos dizem os itens que avaliam a consciência grafofonêmica - representação gráfica do som - pode contribuir para confirmarmos as estratégias já adotadas e definidas na matriz de referência para a elaboração de itens e/ou refiná-las.

### 3.1.1. Identificar letras do alfabeto (D02)

<sup>13</sup>Figura 2 – Distribuição conjunta de itens sob análise da habilidade D02 (Reconhecer as letras do alfabeto) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de Itens CAEd

No gráfico, é possível perceber que há itens dispersos praticamente ao longo de toda a escala de proficiência, indicando, possivelmente, que há várias formas de avaliar essa habilidade e/ou diferentes níveis de dificuldade. Nesse sentido, as classes já indicadas na matriz de referência podem nos apontar esses níveis de dificuldades (letra isolada, sequência de letras e letra em uma palavra), sendo o desafio observar se o modo como são avaliadas no item explica essa concentração entre 300 e 450 pontos da escala, assim como a manifestação antes de 300 pontos e a presença isolada à direita da escala.

### Natureza linguística do descritor

A habilidade de identificar uma letra do alfabeto é fundamental ao processo de aquisição do sistema alfabético. A habilidade de reconhecer letras do alfabeto é saber nomeá-las, ao visualizar a forma da letra. No processo inicial da alfabetização, essa percepção da criança sobre

<sup>13</sup> Optamos por retomar as figuras dos gráficos de distribuição de itens pela escala de proficiência, presentes no capítulo anterior, para recuperação dos dados e fluidez da análise.

a letra contribui para que compreenda que a palavra é divisível em partes menores que ela própria, que nasce da relação entre os fonemas - partes da palavra que distinguem significado.

Assim, é possível às crianças construir suposições em relação à organização do sistema de escrita alfabético, quais sejam :i) os fonemas são representados graficamente por desenhos com contornos específicos, o que se constitui em uma referência para a associação; ii) as letras são esses desenhos específicos em que a representação se faz.

Segundo Costa Val (2006), para se apropriar das regras que guiam a leitura e a escrita, as crianças precisam desenvolver conhecimentos e capacidades múltiplas, relativas não somente à natureza e ao funcionamento do sistema alfabético e da ortografia da Língua Portuguesa, mas também ao uso geral da escrita. De acordo com a autora,

outra capacidade inicial imprescindível é conhecer e compreender o alfabeto: (i) identificar e saber os nomes das letras, entender que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos fonemas que ela pode representar na escrita [...]; (ii) compreender que as letras desempenham uma função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Isso significa conhecer a categorização gráfica e funcional das letras, entendendo que determinadas letras podem ser usadas para escrever determinadas palavras, em determinada ordem. **Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita**, ou seja, as letras têm valores funcionais fixados pela história do alfabeto e, principalmente, pela ortografia das palavras, em cada língua. Assim, uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é a criança aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras (COSTA VAL, 2006, p. 20, grifo nosso).

Costa Val (2006) nos coloca a pensar no mesmo aspecto destacado por Soares (2019), quer seja entender o que está em jogo em uma habilidade como a de identificar letras do alfabeto. Conforme destacamos em negrito, as diferentes representações gráficas de uma letra não a fazem ter outra designação. Todavia, nossa hipótese é a de que esse fator pode ser um dos que explica a dispersão do item que avalia essa habilidade na escala de proficiência.

Sobre o reconhecimento das letras do alfabeto, Morais (2012) afirma que as crianças não sabem que as letras representam a pauta sonora das palavras. Trata-se de um processo que se desenrola à medida que a criança é alfabetizada, ou seja, é preciso que a criança passe por experiências com as letras para compreender o sistema alfabético. O encadeamento entre as

letras, formando as sílabas, conectadas a outras, de um jeito próprio de se pronunciar (e de se escrever) fazem parte dos processos da tomada de consciência fonológica.

Aqui, ainda se poderia entrar nos princípios que norteiam a escrita e podem preceder, inclusive, à identificação da letra, como a segmentação e o direcionamento da escrita. No entanto, essas habilidades são específicas, tendo um descritor a elas associado nos testes de escrita em larga escala, o que nos parece mais adequado para a obtenção das informações sobre a forma como as crianças se desenvolvem.

Tendo em vista essas colocações do ponto de vista teórico, resultados advindos da avaliação em larga escala podem vir a trazer informações sobre o modo como a criança vem lidando com essa relação entre descoberta e invenção: i) como a consciência grafofonêmica tem sido considerada nas avaliações destinadas a crianças em fase inicial do processo de alfabetização?.

### **Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D02: considerações sobre os itens disponibilizados para análise**

Essa é uma das habilidades que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabético. Após a descoberta de que a letra não é um sinal gráfico sem valor, que pertence a um conjunto de outros símbolos relacionados ao universo da escrita, cabe à criança identificar o nome da letra e qual o som produzido por ela. Na matriz de referência de avaliação para a alfabetização do CAEd, esse descritor é avaliado com três detalhamentos, a saber: EF.DM1.C1.D02.c13 – Reconhecer as letras isoladamente; EF.DM1.C1.D02.c14 – Reconhecer as letras em uma sequência de letras; e EF.DM1.C1.D02.c15 – Reconhecer a letra em uma determinada palavra.

Assim, é possível constatar que, na organização da Matriz CAEd de Alfabetização, esse descritor apresenta uma proposta de três níveis de complexidade., sendo que, em cada contexto no qual a letra está inserida, demanda-se da criança uma estratégia de identificação diferente, tendo maior ou menor complexidade.

Além dos três níveis, descritos na matriz de referência, o modo como o descritor é avaliado nos itens é um ponto que observamos ao fazer a incursão ao conjunto de itens estatística e pedagogicamente válidos, considerando os critérios metodológicos definidos.

Na minha experiência como elaboradora e revisora de itens do banco de itens, esse descritor é avaliado com a indicação de que a leitura seja realizada por um aplicador, pelo fato

de o objetivo no teste ser o de identificar habilidades desenvolvidas pelas crianças em fase inicial de alfabetização. A criança pode, assim, escutar o nome da letra falada pelo aplicador e corresponder o som ouvido à sua representação gráfica, ou também ouvir uma sequência de nomes de letras ou uma palavra, que é considerado o “suporte” do item - parte que antecede o comando. Nesse sentido, essa habilidade requer que o estudante reconheça a representação gráfica da letra, da sequência de letras ou da palavra.

Após a incursão ao conjunto de itens que avaliam a habilidade de identificar as letras do alfabeto, tomando por base os critérios estatísticos e pedagógicos descritos no capítulo anterior, quais sejam: i) parâmetro A acima de 0,005; ii) parâmetro C até 0,300; iii) se avaliam a habilidade; iv) se estão pedagogicamente consistentes, tendo realizado metodologicamente a validação dos itens, chegamos a um conjunto de itens válidos analisados, como mostra o quadro 01, que apresenta um recorte da planilha em excell organizada por ordem de proficiência ( da menor para a maior).

#### *Análise dos itens que avaliam D02*

##### Dados analisados

- ❖ Total de itens planilhados: 25
- ❖ Eliminados Parâmetro A: 07
- ❖ Eliminados Parâmetro C: 0
- ❖ Eliminados por problemas técnicos – sem imagem: 03
- ❖ Eliminados por avaliarem outra habilidade: 03

<b>Total de itens válidos: 12</b>
-----------------------------------

Quadro 1 - Recorte da planilha - Identificar letras do alfabeto (254 a 523 pontos da escala de proficiência)

ITEM	PAR A	PAR C	ANC	COMANDO	GABARITO
ES.02.0714	0,005	0,12	254	Faça um X na letra que você ouviu: V.	Correspondência em imprensa maiúscula V
P020095E4	0,005	0,09	255	Faça um X na letra que você ouviu: B.	Correspondência em imprensa maiúscula B
P010368E4	0,005	0,21	263	Faça um X na palavra que tem a letra que você ouviu: B	Letra ouvida "B" - distratores palavras BALA - DADO - PATA - TATU
ESP07.075	0,005	0,14	296	Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras A H.	Correspondência em imprensa maiúscula - A H
P010369E4	0,010	0,14	299	Faça um X na palavra que tem a letra que você ouviu: F	Letra ouvida "F" - distratores palavras ELEGANTE - FALANTE - POEIRA - VIOLA
P010370E4	0,008	0,16	300,1	Faça um X na palavra que tem a letra que você ouviu: S	Letra ouvida "S" - distratores palavras CADEIRA - SALADA - ZEBRA - ZOEIRA
ES.04.3390	0,006	0,07	347	Faça um X nas letras que você ouviu: A P V	Correspondência em imprensa maiúscula A P V
P010071E4	0,005	0,15	352	Faça um X na palavra onde aparece a letra que você ouviu: G	Letra ouvida "G" - distratores palavras AÇÚCAR - GAIOLA - CAMISA - ZEBRA
P010339E4	0,006	0,06	355	Faça um X na letra que você ouviu: P.	Correspondência em imprensa maiúscula "P".
P031635E4	0,005	0,20	444	Faça um X nas letras que você ouviu: J H M	Correspondência em imprensa maiúscula J H M
ESP15.835	0,005	0,16	448	Faça um X nas letras que você ouviu: S V T	Correspondência em imprensa maiúscula SVT
P010230E4	0,006	0,30	523	Faça um X nas letras que você ouviu: T M Q	Correspondência em imprensa minúscula t m q

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pela análise do quadro 01, que apresenta o recorte dos itens válidos, é possível observar que:

- até 255 pontos da escala de proficiência, as crianças identificam uma letra com correspondência em letra de imprensa maiúscula;
- entre 263 e 352 pontos, é possível observar que há um conjunto de itens que avaliam a letra na correspondência com a letra inicial de uma palavra, representada em letra de imprensa maiúscula;
- entre 444 e 448 pontos, observa-se que há itens que solicitam uma sequência de três letras com correspondência em imprensa maiúscula;
- acima de 523 pontos, é possível constatar a presença de item que solicita a identificação de uma sequência de três letras com correspondência em imprensa minúscula.

Cientes de que temos um conjunto reduzido de itens, tendo em vista os critérios de eliminação, sabemos que há lacunas nos intervalos da escala. Em que pese tal constatação, as informações do quadro, alinhadas com os elementos que caracterizam a natureza linguística do descritor, contribuem para a proposição de classes de itens, ou seja, de importantes pistas. Trazemos, nesse sentido, itens que representam o que constatamos nos quatro pontos de análise passíveis de serem observados.

**Primeiro intervalo - Até 255 pontos**

Item 01: ES.02.0714

Ancoragem: 254 pontos

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

 Ouça a letra que eu vou dizer.

  V

 Faça um X no quadradinho onde aparece a letra que você ouviu.

**Questão**

ES.02.0714

**Faça um X no quadradinho onde aparece a letra que você ouviu.** M U V W

O item é guiado pelo aplicador. A criança ouve a letra “V” e identifica, entre outras com similaridade gráfica àquela que ouviu, sendo solicitada a identificação da letra representada em imprensa maiúscula.

**Segundo intervalo: entre 263 e 352**

Item 02: P010370E4

Ancoragem: 300 pontos

APLICADOR

MOSTRAR o cartaz com a questão.

LER DUAS VEZES a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

 Ouça a letra que vou dizer:



 Faça um X no quadradinho da palavra que tem a letra que você ouviu.

Questão P010370E4

Faça um X no quadradinho da palavra que tem a letra que você ouviu.

- CADEIRA
- SALADA
- ZEBRA
- ZOEIRA

O item é guiado pelo aplicador. O aplicador fala uma letra do alfabeto e a criança pode identificar, entre as alternativas, a palavra que contenha a letra ouvida no início dela, identificando a correspondência em imprensa maiúscula.

O “s” e o “z” são pares homônimos, e o “c”, nesse caso, não tem som semelhante ao “s”, tendo na alternativa A o fone /k/, que é oclusivo.

O gabarito solicita a identificação do /s/, que é fricativo, indicando uma distância sobre a realização fonética do distrator “a” para os distratores “c” e “d”.

**Terceiro intervalo - Entre 444 e 448 pontos**

Item 3: P031635E4

Ancoragem: 444

Questão P031635E4

 Ouça as letras que eu vou dizer.



 Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras que você ouviu.

- J A M
- G M H
- J H M
- T H W

O item é guiado pelo aplicador. O comando solicita que a criança identifique a sequência de letras lida pelo aplicador. As alternativas apresentam letras com correspondências fonéticas e gráficas na representação em maiúscula de imprensa.

### Quarto intervalo: Acima de 523 pontos

Questão

P010230E4

Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras que você ouviu.

d m p

d n q

t m q

t n p

O item solicita a identificação de uma sequência de três letras, sendo a representação em correspondência de letra em formato de imprensa minúscula. Os distratores apresentam proximidade sonora: as consoantes t e d apresentam o mesmo ponto e modo de articulação; as consoantes m e n possuem o mesmo modo de articulação; as consoantes p e q possuem o mesmo modo de articulação. Esse item é o mais difícil da escala de proficiência, ancorando alto.

### Como ficaria a proposição das classes de itens?

As classes anteriormente inseridas na matriz eram três: Reconhecer uma letra isoladamente; Reconhecer uma letra em uma sequência de letras e Reconhecer uma letra em uma palavra. Com a análise dos itens, foi possível observar que essas três classes eram importantes instrumentos para estabelecer uma gradação de dificuldade dos itens que avaliam a habilidade de reconhecer letras do alfabeto. Em que pese essa constatação, entendemos que, para os processos de trabalho no banco de itens, seria importante um detalhamento nas classes com vistas a garantir que sejam elaborados tanto os itens com correspondência em maiúscula de imprensa, como com a minúscula. Para além dos dados, entendemos ainda que deveria haver correspondência em letra cursiva.

Os critérios teóricos para a proposição das classes foram baseados nos estudos de Soares (2019). Segundo a autora, existem vários fatores que influenciam no reconhecimento das letras e que trouxemos à discussão:

- ❖ Inicialmente a letra, para uma criança, é uma forma visual. Ela vê uma a letra e aprende a dar nome a essa letra.
- ❖ Na fase de alfabetização, a criança apresenta dificuldade em reconhecer determinada letra em diferentes fontes.

- ❖ A criança se depara com a dificuldade de discriminar letras de traçados semelhantes: R – B, O – Q, por exemplo.
- ❖ Em uma fase plenamente alfabética, a criança fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letras e fonemas e torna-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas (consciência fonêmica).

Concluimos que as classes da matriz de referência são coerentes e possibilitam obter informações sobre o desenvolvimento da consciência grafofonêmica. Todavia, entendemos ser importante o detalhamento para o banco de itens, sustentado na dificuldade evidenciada no item encontrado ao final da escala de proficiência, que encontra, na teoria sobre a habilidade, sustentação para ser proposta como classe também aos demais, colocando-se, nesse caso, como subclasse, pois não é possível apontar um intervalo.

Quadro 2 – Proposição de classes para D02

Intervalo ponto de ancoragem	Proposição de classes
Até 255 pontos	C01D02 – Identificar letras individualmente, quando apresentadas em letras maiúsculas.
263-352 pontos	C02D02 – Identificar letras em uma palavra, quando apresentadas em letras maiúsculas.
444 - 448 pontos	C03D02 – Identificar uma sequência de letras, quando apresentada em letras maiúsculas.
Acima de 523 pontos	C04D02 – Identificar letras individualmente, quando apresentada em letras minúsculas.
	C05D02 – Identificar uma sequência de letras, quando apresentada em letras maiúsculas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### Considerações sobre o descritor

Apresentadas as evidências e a proposta de avaliação através das classes, é necessário encaminhar as discussões para a reformulação de classes e apresentação de itens exemplares a essas classes em um manual de elaboração de itens aos profissionais do banco de itens.

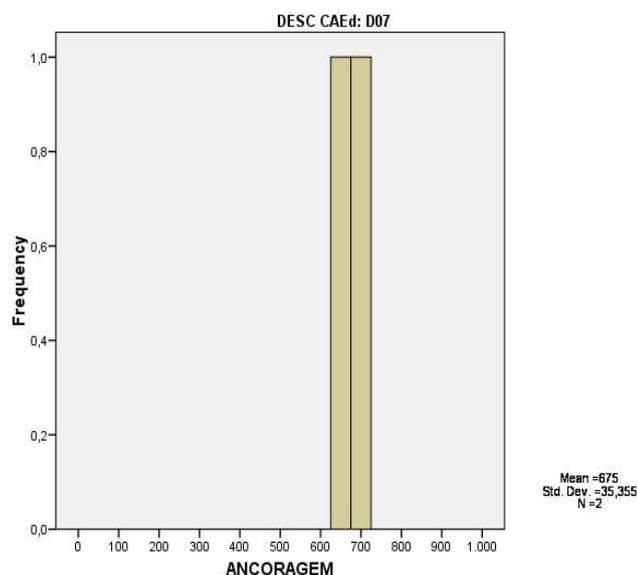
Há casos em que o item foi eliminado por dois fatores conjugados, por exemplo, avaliam outra habilidade e o parâmetro A está abaixo de 0,005.

Chama atenção a presença de itens que avaliam a habilidade de “Reconhecer letras entre outros sinais gráficos” nesse conjunto de itens. Trata-se de uma habilidade que pertence ao conjunto das que avaliam a apropriação do sistema alfabético, todavia, não é considerada para fins de análise desta dissertação, por não estar relacionada à formação da consciência fonológica. A indicação da pesquisa é para que, ao fazermos a formação com vistas ao desenvolvimento profissional dos analistas que atuam no banco de itens, as considerações sobre os itens não válidos sejam também consideradas.

### 3.1.2 Identificar rimas (D07)

#### Considerações preliminares

Figura 3 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D07 (Identificar rimas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de Itens CAEd.

Destacamos, inicialmente, um aspecto que se coloca como limitador da análise ora apresentada, quer seja a quantidade de itens que compõem essa amostra dessa habilidade – 2 itens. A quantidade de itens é uma premissa básica para definir a concentração ou não de itens em um ponto da escala. Em que pese a baixa representatividade, trazemos considerações sobre a experiência como elaboradoras e os desafios para considerar essa habilidade no processo de

definição de classes de itens. Ao olhar para o gráfico, o que se constata é a ancoragem entre 600 e 700 pontos aproximadamente, da escala. Essa apreciação pode nos auxiliar na hipótese de que identificar rimas é uma habilidade que está diretamente relacionada à leitura de textos. Hipótese que se apoia também na forma como o item é avaliado, ou seja, tendo como suporte textos de nível 1. Trata-se de aspectos que a colocam como importante, mas cujas informações precisam ser consideradas na relação com as habilidades que a precedem, quer seja D08 a D11, por possibilitarem obtermos informações sem ter como suporte o texto.

### **Natureza linguística do descritor**

Por ser uma habilidade que requer que a criança reconheça que palavras diferentes podem ter aproximação sonora nas sílabas finais, as informações que advierem da avaliação da habilidade poderão contribuir com a identificação do processo de desenvolvimento da consciência fonológica no processo inicial de alfabetização.

Esse processo começa na Educação Infantil com a interação das crianças com brincadeiras com quadrinhas, parlendas, trava-línguas e outros textos da tradição oral, nos quais se podem observar, por exemplo, rimas e sílabas repetidas. Também são comuns em jogos de consciência fonológica, em que se comparam palavras orais ou escritas, com vistas a que as crianças identifiquem quais rimam, quais são maiores, quais “começam parecido”. Não se trata de treinar a consciência fonológica das crianças, artificialmente, mas permitir que brinquem com as palavras (MORAIS, 2013).

A forma como a criança lida com as rimas, de acordo com Soares (2019), é um fator a ser considerado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Informações sobre a identificação de uma rima podem auxiliar a pensar que as crianças conseguem identificar semelhança entre as sílabas (pedaços) que formam as palavras, orientando-se não pelo significado, mas por aspectos fonológicos dos segmentos sonoros. Apesar dessa possível “familiaridade” com textos cujo ritmo e entonação possam contribuir com a apropriação desses segmentos sonoros semelhantes, avaliar se há ou não o reconhecimento explícito de sons finais semelhantes contribui para sabermos se essa etapa do princípio alfabético foi ou não vencida: se identificam que um mesmo som corresponde às mesmas letras. Trata-se de um nível de sensibilidade fonológica que, se tiver sido alcançado, pode trazer substantivas contribuições ao processo de alfabetização.

Esse descritor é referencial quando se pensa em desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças em processo de alfabetização, seja pela forma lúdica como ele é tratado nas escolas, cantando letras de canções infantis, como apontado no parágrafo anterior, seja pelo conhecimento que os professores mobilizam sobre a consciência fonológica em suas escolhas para alfabetizar. Temos clareza de que a habilidade se encontra fronteira a outras em uma matriz de referência, que contribuem com a de reconhecer as combinações sonoras finais de palavras diferentes, mas, defendemos, aqui, que a identificação de em que ponto ancora essa habilidade de identificação de sílabas que rimam em um texto pode trazer importantes informações sobre o desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse sentido, entendemos que, quando se refere ao texto poético, em uma reflexão metalinguística, a rima é o elemento que imprime a musicalidade ao texto, ritmo de leitura. É, portanto, fundamental para os estudos relacionados à consciência fonológica e à literalidade dos textos.

### **Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D07: considerações sobre os 2 itens disponibilizados para análise**

Na matriz de referência, há apenas uma classe relacionada a esse descritor, EF.DM2.C4.D07.cl15 - Identificar as palavras que rimam num texto. Ela se manifesta nos itens por um texto poético, não lido pelo aplicador, solicitando, no comando, que a criança encontre pares de rimas ou uma palavra que rime com a palavra do comando nas alternativas.

Essa habilidade, na avaliação em larga escala, vem sendo expressa de duas maneiras:

i) a partir da leitura de um texto poético, é solicitado à criança, no comando do item, que ela identifique as palavras daquele texto que rimam. Na primeira forma, os pares de palavras são apresentadas nas quatro alternativas: em três delas, escolhendo-se palavras que tem alguma ligação semântica, mas sem correspondência sonora; e em uma delas – o gabarito –, encontra-se o par que apresenta a correspondência sonora.

ii) na segunda opção de avaliação, que também tem como suporte um texto poético, o comando apresenta uma palavra do texto e solicita que a criança encontre, entre as alternativas de resposta, outra palavra que rime com aquela destacada no comando.

Para ambas as formas de avaliação, colocamos, como ponto de reflexão, o nível de interação textual que a criança pode apresentar ao resolver o item, já que o aplicador não realiza a leitura desse suporte textual e muitas crianças respondentes não apresentam desenvoltura

suficiente para fazer uma leitura silenciosa, com entonação e ritmos apropriados a um texto poético para que se destaque, assim, o valor sonoro das rimas. Trazemos a seguir os dois itens e os comentários de análise.

Item 05: P042364E4

Ponto de ancoragem: 633,943

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone

Leia o texto abaixo.

**Gato pensa?**

Dizem que gato não pensa  
Mas é difícil de crer,  
Já que ele também não fala  
Como é que se vai saber?  
A verdade é que o gatinho,  
Quando mijá na almofada,  
Vai depressa se esconder:  
Sabe que fez coisa errada.

Disponível em: <<http://letras.mus.br/radiana-calcinholto/718876/>>. Acesso em: 16 nov 2013. Fragmento: (P042361E4\_SUP)

P042364E4

O texto de **nível 1** tem menos de dez versos curtos e o comando apresenta a frase ser completada “Nesse texto, as palavras que rimam são”. As alternativas apresentam pares de palavras.

Nesse texto, as palavras que rimam são

- CRER - SABER
- ESCONDER - ERRADA
- FALA - ALMOFADA
- GATO - QUANDO

Item 06: P042368E4

Ponto de ancoragem: 690,660

Leia o texto abaixo.

**Cavalinho Branco**

À tarde, o cavalinho branco  
 está muito cansado:  
 mas há um pedacinho do campo  
 onde é sempre feriado.  
 O cavalo sacode a crina  
 loura e comprida  
 e nas verdes ervas atira  
 sua branca vida.  
 Seu relincho estremece as raízes  
 e ele ensina aos ventos  
 a alegria de sentir livres  
 seus movimentos.  
 Trabalhou todo o dia, tanto!  
 desde a madrugada!  
 Descansa entre as flores, cavalinho  
 branco,  
 de crina dourada!

Disponível em: <<http://migre.me/g52HV>>. Acesso em: 18 nov. 2013. #CODSUP(P042368E4\_SUP)

O texto de **nível 2** tem menos de 17 versos curtos e o comando apresenta a frase ser completada “Nesse texto, as palavras que rimam são”. As alternativas apresentam pares de palavras.

Nesse texto, as palavras que rimam são

- A) atira – vida
- B) branco – campo
- C) cansado – feriado
- D) crina – comprida

Acerca desses dois itens, com as semelhanças assinaladas anteriormente, eles apresentam um diferencial quanto à extensão textual e quanto à complexidade. O item P042364E4 apresenta um texto que pode ser considerado de nível 1 e o item 2 apresenta um texto de nível 2, devido às inversões na ordem sintática apresentadas ao longo do poema e presença de uma linguagem metafórica. Como a amostra é ainda reduzida, é necessário buscar outros itens que possam confirmar se a diferença de ancoragem se deve às características dos textos.

Não há, necessariamente, um problema quanto à habilidade avaliada. Os gabaritos dos dois itens revelam, de fato, palavras que rimam, situadas no começo de um texto, sendo utilizadas, para isso, palavras que podem ser lidas com alguma facilidade, caso o respondente esteja alfabetizado. O que se coloca como desafio para avaliar essa habilidade é atender àqueles estudantes que, mesmo não alfabetizados, podem já reconhecer semelhanças sonoras em sílabas finais, informação que poderia contribuir com a divulgação de resultados.

Nesse sentido, deixamos como uma questão a ser tratada por pesquisas futuras: como avaliar essa habilidade de forma a identificar como as crianças poderiam refletir sobre as semelhanças sonoras, sem ver suas formas escritas?! Para obtermos as informações sobre o processo de desenvolvimento da consciência fonológica tomando como referência essa habilidade, o melhor seria que fosse avaliada em itens de leitura, mas também nos de oralidade? Poderia ser proposta uma classe de item ouvido/lido – textos e alternativas - para avaliar a habilidade? Haveria outras formas de avaliar a habilidade de rima em uma avaliação em larga escala?

### **Como ficaria a proposição das classes de itens?**

Iniciando o diálogo com essas questões que nos instigam a pensar sobre o lugar dessa habilidade na matriz de referência, discorreremos sobre o fato de que seria necessário fazer uma reflexão acerca da forma como essa habilidade está sendo avaliada. Não a avaliar traria uma lacuna nesse processo de identificação do desenvolvimento da consciência fonológica. Todavia, avaliá-la, tendo a leitura do texto poético como pressuposto, pode não contribuir com a identificação de informações sobre as crianças que ainda não leem, mas podem já ter desenvolvido a habilidade. Nesse sentido, ao ouvir o texto em voz alta, a criança poderia assinalar a alternativa no teste de leitura.

Como há aspectos que nos desafiam na proposição de classes de itens para esse descritor, considerando que não temos a empiria, não foi possível a proposição de classes para essa habilidade. Para construir essa enunciação, é necessário nos apoiarmos em base robusta de itens e suas correspondências estatísticas para a certificação das hipóteses levantadas, o que não aconteceu nesta análise. Dessa forma, entendemos ser possível apenas a indicação das considerações sobre o descritor,

### **Considerações sobre o descritor**

Após a discussão das classes preliminares, com base nos argumentos apresentados, os próximos passos serão:

- ❖ Elaboração de itens representativos das classes de itens para compor o “Manual de elaboração de itens”, considerando os dois níveis de dificuldade que se apoiam na

distância dos pares de palavras que terminam com o mesmo som no texto que serve de suporte ao item.

- ❖ Revisão do comando: Em reunião recente da equipe de pesquisadores em Língua Portuguesa, foi possível observar que o item que avalia a habilidade de identificar rimas de um texto ancorava em mais de um ponto da escala de proficiência<sup>14</sup>. Entre as discussões, registrou-se o tema do comando da habilidade, tendo a pesquisadora Hilda Micarello proposto alteração no comando para compor os próximos itens a serem elaborados, considerando que a exclusão do termo rima poderia trazer informações diferentes sobre o intervalo da escala em que essa habilidade se manifesta. Foi sugerido o comando: “Nesse texto, as palavras que terminam com o mesmo som são”. O argumento é o de que a presença da palavra rima no comando requer o conhecimento sobre o que esse léxico significa, sendo a palavra muitas vezes tomada no cotidiano associada àquilo que combina com, o que pode justificar a atração por alternativas que tragam pares que estão no mesmo campo semântico. Ao optarmos por um comando dessa natureza, poderemos manter, inclusive, como orientação aos elaboradores, alternativas formadas por pares que se mantêm no mesmo campo semântico.
- ❖ Discutir sobre a possibilidade de que a habilidade seja avaliada nas avaliações de oralidade, a partir da leitura do texto poético e da identificação das palavras que rimam/terminam com o mesmo som.
- ❖ Na orientação aos elaboradores no Manual de Itens, seria importante constar o modo como os itens são avaliados: os itens que avaliam a habilidade até o 2EF precisariam ser avaliados com a leitura pelo aplicador e no 3 EF o teste seria guiado, mas o texto e as alternativas lidas pelo estudante. Em ambos os casos com o texto de nível 1 em caixa alta.

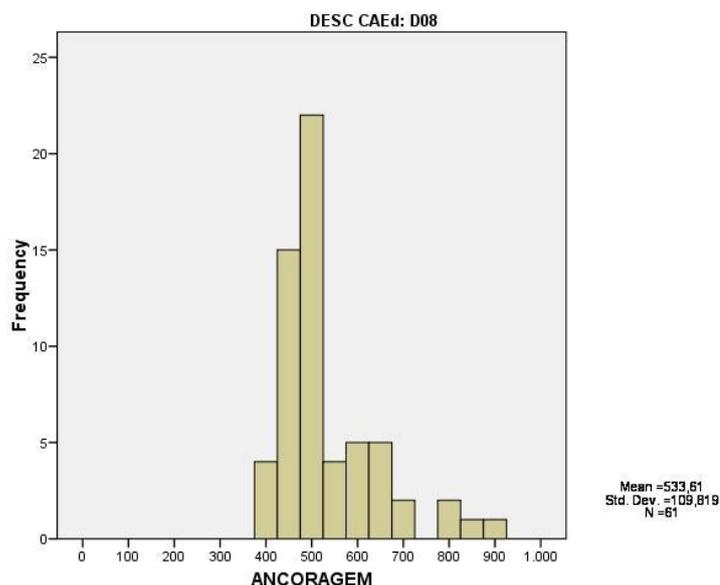
### ▪ **3.1.3 Identificar o número de sílabas de uma palavra (D08)**

#### **Considerações preliminares**

---

<sup>14</sup> Reunião realizada em julho de 2022 entre as pesquisadoras Hilda Micarello, coordenadora da Pesquisa Aplicada, Begma Tavares Barbosa e Rosângela Veiga Júlio Ferreira, em que foram apresentadas considerações sobre as análises a serem compartilhadas com os analistas que atuam no banco de itens.

Figura 4 – Distribuição conjunta de itens sob análise da habilidade D08 (Identificar o número de sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de Itens CAEd.

Pela imagem, é possível observar que há uma dispersão de itens ao longo da escala de proficiência, especialmente, entre os trechos de 400 a 700 pontos. Há que se considerar três itens que se encontram no intervalo por volta de 800 pontos até, aproximadamente, 900 pontos. O fato de os primeiros itens ancorarem praticamente no meio da escala, estando a maior concentração exatamente em 500 pontos, coloca uma preocupação: que fatores estariam influenciando nessa ancoragem alta da habilidade, considerando que ela antecede a leitura de textos?

### Natureza linguística do descritor

Essa habilidade está relacionada à consciência da formação de uma palavra por unidades menores que elas mesmas, sejam letras e sílabas. É nesse momento de alfabetização que a criança consegue perceber que até mesmo uma única letra pode ser uma sílaba na composição de uma palavra. Trata-se, nesse sentido, do desenvolvimento da consciência silábica. Segundo pesquisa realizada por Ferreiro (2013), a unidade sílaba está mais próxima à criança, ela é mais próxima do que a unidade fonema, sendo a mais acessível durante o processo de apropriação do princípio alfabético, tanto por ser a menor unidade da fala, podendo ser compreendida

isolada, quanto por representar parte de uma palavra, podendo ser, inclusive, recombinada para formar novas palavras. De acordo com definição do Glossário do Ceale, sílaba é

uma unidade sonora da língua maior do que o som e menor do que a palavra. Dito de outra forma, as sílabas são constituídas por sons e constituem as palavras. Uma sílaba é composta opcionalmente por consoantes (C) e obrigatoriamente por vogais (V). Desse modo, há sílabas compostas somente por vogais, como a sílaba inicial (a) na palavra [abacaxi] (MARTINS, 2014, s.p.).

Em síntese, quando a criança atinge o princípio alfabético, ou seja, toma consciência de que as sílabas formam as palavras, com diferentes combinações de posição, compreende, assim, o processo de segmentação de uma palavra em unidades menores – as sílabas -, que são representadas por letras. Geralmente, o processo ocorre com a criança representando essa ideia de partes que formam a palavra por meio de quaisquer letras correspondentes ao número de sílabas, indicando que desenvolveram uma importante fase da apropriação – letras representam sons -, como já discutido nesta dissertação. Em geral, a fase seguinte é a compreensão de que cada sílaba (ou letra) encontra relação com um dos fonemas da sílaba. Nessa fase, podemos afirmar que a criança adquiriu condições, em seu processo inicial de alfabetização, para chegar à compreensão global, desenvolvendo, dessa forma, a consciência silábica, conseguindo escrever alfabeticamente.

Nesse sentido, para aferirmos, em avaliações em larga escala, a habilidade de identificar o número de sílabas, é preciso ter clareza de que a apropriação demanda do alfabetizando a articulação entre a parte fonológica da palavra e as condições ortográficas necessárias para que se utilize o sistema de escrita. Nas escolas, muitas vezes, essa habilidade é desenvolvida “batendo palmas” na correspondência numérica dos “pedacinhos” que compõem as palavras. Então, se a palavra tem três sílabas, ao se pronunciar (ou escutar), as crianças batem três palmas. Essa é uma marcação interessante, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento dos sons produzidos por cada sílaba, por uma consoante que se junta a uma vogal, por exemplo. No entanto, se a palavra não apresenta os padrões canônicos de formação, isto é, palavras formadas por consoante e vogal, a percepção de que se trata de uma sílaba pode ser dificultada. Isso aponta para a ideia de que, mesmo se utilizando de recursos lúdicos, essa tarefa requer a compreensão ortográfica e morfológica para o seu desenvolvimento. Segundo Morais (2012), entende-se a representação gráfica do som de uma letra como sistema notacional e não um código, sendo que,

nas etapas iniciais de compreensão do funcionamento do alfabeto, certas habilidades fonológicas que operam sobre sílabas (como comparar palavras quanto ao número de sílabas, identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba) se apresentam como essenciais para o aprendiz fazer o percurso de reconstrução mental das propriedades do alfabeto (MORAIS, 2012, p. 88-89).

Em diálogo com essa concepção de Morais (2012), defendemos que identificar quantas sílabas compõem uma palavra se apresenta como uma das habilidades fundamentais que compõem a competência de desenvolvimento da consciência fonológica da criança, indicando uma introdução à classificação das palavras segundo o número de sílabas (monossílabas, dissílabas, trissílabas ou polissílabas). Essa habilidade coloca-se como importante na matriz de referência porque aponta para a percepção da criança acerca do funcionamento da língua. Um exemplo que se pode apresentar é uma palavra monossílaba, como “pé”, formada por apenas uma sílaba com duas letras e, ainda assim, portadora de um sentido completo. Essa relação entre a extensão da palavra, o número de sílabas e o significado é o que elencamos para nos orientar na análise dos itens que compõem a empiria desta pesquisa.

### **Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D08: considerações sobre os itens disponibilizados para análise**

Essa habilidade, na matriz de referência CAEd, é composta por duas classes: EF.DM2.C4.D08.cl11 – Contar sílabas de uma palavra ouvida (canônica ou não canônica); e EF.DM2.C4.D08.cl12 – Contar sílabas de uma palavra com base em uma imagem (canônica ou não canônica).

Na classe 11, o aplicador lê uma palavra e as crianças podem identificar quantas sílabas a palavra ouvida tem. Vale ressaltar que, no comando do item, está indicado um “sinônimo” para sílaba - “pedaço”. Essa pode ser uma maneira que a criança aprendeu com seu professor em sala de aula, já que, de uma maneira simplificada, a palavra é composta, sim, por “pequenos pedaços”. Dessa forma, evitar-se-ia a inviabilidade de resolução do item pelo desconhecimento do termo “sílabas”, podendo a contagem das sílabas ser feita, mesmo nomeadas de “pedaços”, ou seja, nesse sentido, trata-se de um comando que pedagogicamente contribui para a aferição do desenvolvimento da habilidade.

Na classe 12 (contar sílabas baseada em imagem), uma imagem é apresentada à criança para que, ao nomeá-la mentalmente, ela possa contar o número de sílabas da palavra

correspondente à figura. O estímulo aqui é visual e não sonoro, como na classe 11 (contar sílabas de palavra ouvida), o que pode indicar certa sofisticação da tarefa.

*Análise dos itens que avaliam D08*

- ❖ Dados analisados
- ❖ Total de itens planilhados: 59 itens
- ❖ Eliminados Parâmetro A: 10 itens
- ❖ Eliminados Parâmetro C: 2 itens
- ❖ Eliminados por problemas técnicos – sem imagem: 4 itens

**Total de itens válidos: 45 itens**

Quadro 3 - Recorte da planilha - Identificar o número de sílabas de uma palavra (384 a 679 pontos da escala de proficiência)

ITEM	PARA	PARC	ANC	PALAVRA	OBS
P010337ES	0,0054	0,18	384,611	BARATA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010336E4	0,0046	0,2157	403,85	ELEFANTE	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010101ES	0,00529	0,09	407,52	MILHO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010374ES	0,005	0,13	411,263	PICOLÉ	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010429ES	0,005	0,14	413,657	TELEFONE	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P030303G5	0,00407	0,19	418,0984	ÔNIBUS	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
AL461	0,0052	0,08	426,6744	SAPATO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P030214G5	0,0044	0,18	427,157	MOCHILA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
ES.51.0580	0,005	0,13	438,07	PETECA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010060ES	0,006	0,11	438,42	GALO	As alternativas são apresentadas em imagem: coruja, macaco, elefante.
P020007E4	0,005	0,19	441,15	BONECA	As alternativas são apresentadas em imagem: boi, bola e borboleta.
P010321E4	0,011	0,20343	444,2	CAVALO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010399ES	0,004	0,15	445,354	ABACATE	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010335E4	0,0056	0,17662	450	VACA	O suporte é uma palavra a ser lida pelo aluno e relacionada a um conjunto de imagens
P030246G5	0,0049	0,12	454,76	CASA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010214ES	0,00619	0,09	455,21	BONECA	As alternativas são apresentadas em imagem: boi, bola e boné.
ESP20.230	0,00594	0,09	457,05	BORBOLETA	Comando é uma palavra ouvida, relacionada a um conjunto de imagens lidas pelo aplicador.

P010276E4	0,00464	0,2	462,04	PANELA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
ES.21.1965	0,0046	0,12	463,1277	ROSA	O suporte é uma imagem. Há a alternativa 1 e rosa é uma flor. EXEMPLAR PARAA FORMAÇÃO
ES.21.3436	0,00464	0,12	464,3556731	SOL	As alternativas são apresentadas em imagem: avião, coco, ilha.
P010115D3	0,0057	0,17	466,0092169	CANETA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010365ES	0,006	0,25	466,479		O comando é lido pelo aplicador solicitando palavra com 2 sílabas, alternativas são imagens.
P020102B1	0,006	0,05	466,6	AMARELINHA	Comando é uma palavra ouvida e os distratores são números.
P020180C2	0,006	0,04	477,33	MATEMÁTICA	Comando é uma palavra ouvida e os distratores são números.
P010322ES	0,0061	0,18	481,91	GATO	O suporte é uma imagem a ser associada pelo número de sílabas a outra apresentada em um conjunto de imagens nos distratores.
P030072E4	0,0061	0,2	484,77	CAMELO	As alternativas são apresentadas em imagem: boi, gato e tartaruga.
ES.17.2110	0,0056	0,1	486,10	SOL	As alternativas são apresentadas em imagem: anel, bala e vaso. Distratores lidos.
P030719C2	0,0048	0,21	492,59	CACHORRO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P020257ES	0,007	0,19	492,63	GIRAFA	O suporte é uma imagem a ser associada pelo número de sílabas a outra apresentada em um conjunto de imagens nos distratores.
ES.21.1979	0,006	0,15	497,76	PÃO	As alternativas são apresentadas em imagem: panela, papagaio e pato.
P010275E4	0,00643	0,18	502,58	TELEFONE	O suporte é uma palavra a ser lida pelo aluno e os distratores são números.
ESP12.134	0,00651	0,13	510,14	BALA	As alternativas são apresentadas em imagem: banana, barata e boneca. Distratores lidos.
P010271E4	0,00651	0,15	542,21	LEÃO	O suporte é uma palavra a ser lida pelo aluno e relacionada a um conjunto de imagens
ESP41.481	0,00586	0,28	552,42	UVA/QUEIJO	O comando solicita a identificação do par de imagens com o mesmo número de sílabas.
P010102D3	0,007	0,14	552,682	SOBREMESA	O suporte é uma palavra a ser lida pelo aluno e os distratores são números.
P042366E4	0,007	0,24	560,40	VIOLÃO	O suporte é uma imagem a ser associada pelo número de sílabas a outra apresentada em um conjunto de imagens nos distratores.
P030357ES	0,006	0,27	571,421	PALHAÇO	O suporte é uma imagem a ser associada pelo número de sílabas a outra apresentada em um conjunto de imagens nos distratores.
ESP20.231	0,0057	0,18	605,08	MÃO	As alternativas são apresentadas em imagem: olho, pé, nariz, dedo. Distratores lidos.
AL446	0,00814	0,2	622,71	LARANJA	As alternativas são apresentadas em imagem: laranja, limão, maçã e pera.
ES.21.1613	0,0081	0,2	622,71	ANEL	O suporte é uma imagem e os distratores são números. (a palavra do suporte é lida)
ES.25.1643	0,00472	0,24	650,05	TREM	O suporte é uma imagem e os distratores são números. (a palavra do suporte é lida)
P010278E4	0,0061	0,29	672,36	PÃO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P020305ES	0,007	0,3	679,469	PÃO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Trazemos, a seguir, itens exemplares do que observamos sobre a forma como os itens são elaborados a partir da orientação aos elaboradores nas duas classes de itens propostas na matriz de referência, considerando os pontos de ancoragem.

Item 07: P010336E4

Ancoragem: 403,85

APLICADOR

MOSTRAR o cartaz com a questão.

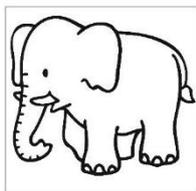
LER a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone 

 Veja a figura abaixo.

 Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

Questão P010336E4

Veja a figura abaixo.



Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

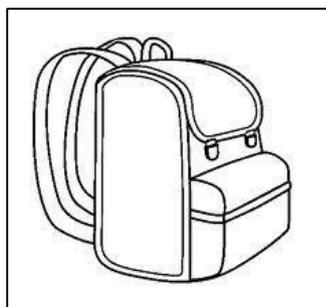
- 1
- 3
- 4
- 8

O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é polissílaba e formada por sílabas canônicas.

Item 08: P030214G5

Ancoragem: 427,15

Veja a figura abaixo.



Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

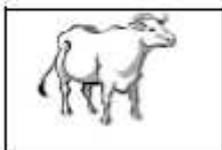
- A) 1
- B) 3
- C) 6
- D) 7

O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é trissílaba e formada por sílabas não canônicas.

Item 09: P010060ES

Ancoragem: 438,42

⚡ Faça um X no nome da figura que tem duas sílabas (pedaços).



O comando solicita que a criança identifique uma palavra de duas sílabas. As alternativas são apresentadas em imagem: coruja, galo, macaco e boi.

Item 10: P020180C2  
Ancoragem: 477,33

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

 Ouça a palavra que vou dizer: Matemática.

 Faça um X no número de sílabas (pedaços) da palavra que você ouviu.

O comando é uma palavra ouvida e os distratores são números.

Questão

P020180C2

Faça um X no número de sílabas (pedaços) da palavra que você ouviu.

 1

 3

 5

 10

Item 11: P042366E4  
Ancoragem: 560,40

Veja a figura: violão.



Faça um X na figura que tem o mesmo número de sílabas (pedaços) igual a da figura que você viu.



O suporte é uma imagem a ser associada pelo número de sílabas a outra apresentada em um conjunto de imagens nos distratores. A palavra que é o gabarito é canônica, trissílaba.

Item 12: P010278E4  
Parâmetro: 672,36

APLICADOR

MOSTRAR o cartaz com a questão.

LER a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone.

Veja a figura abaixo.

Faça um X no número de sílabas (pedaços) do nome da figura que você viu.

Questão FC 93278E4

Veja a figura abaixo.



Faça um X no número de sílabas (pedaços) do nome da figura que você viu.

- 1
- 2
- 3
- 4

Os itens em maior número da amostra se referem ao desenho da classe 12, identificação das sílabas de uma palavra por uma imagem que deve ser nomeada mentalmente pelo aluno para que ele conte quantas sílabas a compõe. Contrariamente ao que se supunha, a apresentação de uma imagem, ao invés de ouvir a palavra, não se mostrou como um determinante de complexidade para a realização do item.

Nos itens em que está envolvida a imagem de um objeto, possivelmente, houve outras interpretações para as imagens tipo “rosa” e “flor”. Assim, mesmo que a criança saiba o número de sílabas, ela pode se confundir com o nome a ser dado à figura. O mesmo pode ser observado quando as alternativas também são imagens que se parecem, podendo levar a criança a um nome equivocado para a imagem.

Comando: Figura no suporte e alternativas em números

Barata – 384 pontos  
Picolé – 411 pontos  
Sapato – 426 pontos  
Peteca – 438 pontos  
Panela – 462 pontos

Comando: As alternativas são imagens

Boneca – 441 pontos  
Cavalo – 444 pontos

O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é um monossílabo.

A análise nos mostra que os três últimos itens do quadro 04 se referem a palavras monossilábicas, como “trem” e “pão”. Apesar de serem palavras familiares às crianças das séries de alfabetização, apresentam-se como mais difíceis. Constata-se que itens formados por palavras compostas por sílabas canônicas trissílabas ancoram em diferentes pontos da escala. Observa-se, ainda, que não há diferença substantiva entre as palavras formadas por 2, 3 ou 4 sílabas. O que se coloca como pistas para a identificação da complexidade são a tonicidade das palavras e quando são monossílabas.

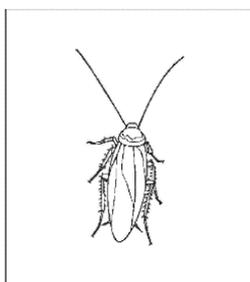
Considerando a observação dos itens válidos e entendendo que uma melhor descrição das classes de itens poderia contribuir para que pudéssemos orientar os elaboradores nos processos de trabalho no banco de itens, trazemos mais um conjunto de itens.

Os exemplos anteriores trazem o modo como a habilidade é avaliada nos testes. Trazemos, agora, uma síntese de outras observações do que caracterizam os itens que avaliam a habilidade.

Item 13: P010337ES

Ancoragem: 384,6118534

Veja a figura abaixo.



O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é trissílaba e formada por sílabas canônicas (barata).

Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

- 1
- 2
- 3
- 4

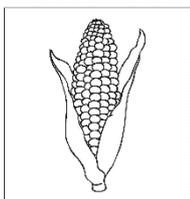
Item 14: P010101ES

Ancoragem: 407,52

Questão

P010101ES

Veja a figura abaixo.



Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

- 1  
 2  
 3  
 5

O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é dissílaba e formada por sílabas não canônicas (milho).

Item 15

Ancoragem: 622

Veja a figura: anel.



Faça um X no quadradinho que mostra o número de sílabas (pedaços) da palavra ANEL.

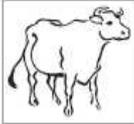
- 4  
 3  
 2  
 1

O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é dissílaba e formada por sílabas não canônicas (anel).

Item 16 - P010214ES

Ancoragem: 455,21

🔊 Faça um X na figura que o nome tem três sílabas (pedaços):

- 
- 
- 
- 

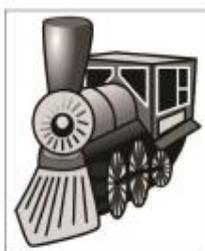
O comando solicita que as crianças que encontrem uma palavra trissílaba. As alternativas são imagens.

Item 17: ES.25.1643

Ancoragem: 650,05

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone 🔊.

🔊 Veja a figura: trem.



O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é formada por uma única sílaba (trem).

🔊 Faça um X no quadradinho que mostra o número de sílabas (pedaços) do nome dessa figura.

- 1
- 2
- 3
- 4

### **Como ficaria a proposição das classes de itens?**

Além das classes que já se encontram descritas na matriz de referência, quais sejam, EF.DM2.C4.D08.cl11 – Contar sílabas de uma palavra ouvida (canônica ou não canônica); e EF.DM2.C4.D08.cl12 – Contar sílabas de uma palavra com base em uma imagem (canônica ou não canônica), faz-se necessário, ainda, o detalhamento das palavras que usamos como suporte para análise, levando em consideração a tonicidade, o número de sílabas e o apoio ou não de imagem, daí a proposição de classes para essa habilidade. Essas especificações garantem um banco de itens que possa ser mais amplo e descritivo quanto a à avaliação dessa habilidade e que nos permita compreender melhor o processo de como as crianças entendem a sílaba.

No que se refere ao apoio da imagem, oferecida como suporte ao item, pode ocorrer de a criança fazer uma interpretação da imagem que não seja aquela da palavra pretendida, como, por exemplo, a imagem de uma flor que pode ser confundida com uma rosa. Outra questão a ser considerada é a de elementos que recebem diferentes denominações em diferentes regiões do país, como é o caso da mandioca, que é conhecida também como aipim, macaxeira, campina, macegal, candinga, mandiocaba, entre outros. É possível constatar que a avaliação de um item que tem como suporte imagem precisa considerar essas especificidades para avaliar tanto a habilidade de consciência silábica como as relacionadas à unidade palavra como um todo, principalmente pelo fato de que o banco de itens responde por testes para diferentes estados da Federação.

No caso de itens em que a palavra é ditada por um aplicador, é importante considerar possíveis influências do modo como a palavra poderá ser lida. As variações dialetais da fala do aplicador ou a pronúncia artificializada da palavra podem influenciar no desempenho das crianças. Isso é comum no caso das variações fonéticas envolvendo vogais que, na fala, têm uma realização fonética diferente da sua representação por grafemas na escrita. Isso pode acontecer com a pronúncia da palavra “tomate” que pode ser lida em voz alta com a ênfase no “i” ao final - “tomati”.

Os critérios para a proposição das classes foram baseados nos estudos de Coscarelli (2002). Segundo a autora, existem vários fatores que influenciam no processamento lexical das palavras, que podem interferir na forma como a criança processa a contagem de sílabas. Dentre esses fatores, destacam-se:

- ❖ a complexidade silábica das palavras: palavras formadas pelo padrão silábico consoante/vogal, o mais frequente na Língua Portuguesa, tendem a ser mais facilmente decodificadas pelo leitor iniciante do que aquelas formadas por padrões silábicos menos frequentes, como o padrão ccv; v; vc, dentre outras possibilidades. Além da combinação silábica, a posição da sílaba tônica das palavras também é um fator que contribui para o grau de complexidade de sua leitura. As palavras paroxítonas são mais frequentes, na Língua Portuguesa, do que as palavras oxítonas e proparoxítonas.
- ❖ a extensão das palavras: palavras menos extensas, dissílabas ou trissílabas, são lidas com maior facilidade do que aquelas mais extensas, polissílabas;
- ❖ a frequência da palavra na Língua Portuguesa e a conseqüente familiaridade do leitor com essa palavra: palavras mais familiares tendem a ser lidas mais rapidamente do que palavras menos familiares, que exigem a decifração sílaba a sílaba para serem lidas.

Quadro 4 – Proposição de classes para D08

Intervalo ponto de ancoragem	Proposição de classes
384 – 413	C01D08 - Identificar o número de sílabas de palavras <b>paroxítonas</b> de diferentes padrões silábicos, formadas por 2, 3 ou 4 sílabas, com uma imagem no suporte e números nas alternativas.
418 – 438	C02D08 - Identificar o número de sílabas de palavras <b>paroxítonas</b> de diferentes padrões silábicos, formadas por 2, 3 ou 4 sílabas, com uma palavra no suporte e imagens nas alternativas.
438 – 463	C03C03D08- Identificar o número de sílabas de palavras <b>proparoxítonas não canônicas</b> , formadas por 3 ou 4 sílabas, com uma imagem no suporte e números nas alternativas.
466 – 477	C04D08- Identificar o número de sílabas de palavras <b>proparoxítonas não canônicas</b> , formadas por 3 ou 4 sílabas, com uma palavra no suporte e imagens nas alternativas.
502 – 540	C05D08 - Identificar o número de sílabas de uma palavra canônica ou não canônica, formadas por 1 sílaba, com uma imagem no suporte e números nas alternativas.
Acima de 540 pontos	C06D08 - Identificar o número de sílabas de uma palavra canônica ou não canônica, formadas por 1 sílaba, com uma palavra no suporte e imagens nas alternativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### Considerações sobre o descritor

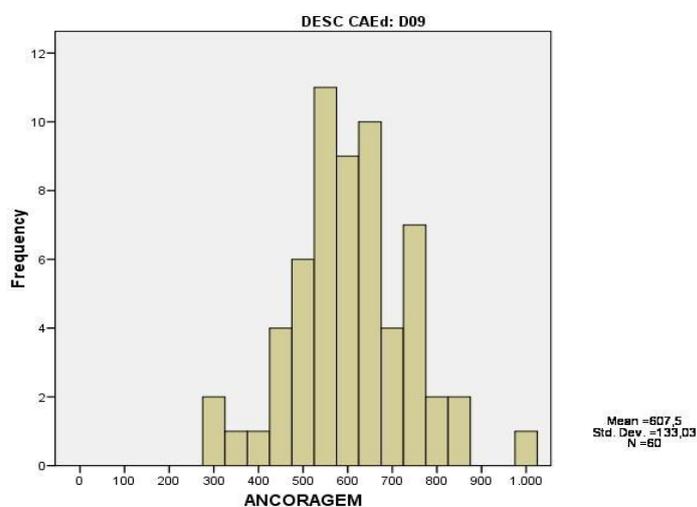
Após discussão das classes preliminares, com base nos argumentos apresentados, os próximos passos previstos são:

- ❖ Elaboração de itens representativos das classes de itens para compor o “Manual de elaboração de itens”.
- ❖ Pode ser que seja mais adequado que as duas primeiras classes se desdobrem no sentido de que seja claramente indicada a elaboração de palavras dissílabas, trissílabas ou polissílabas com as considerações descritas, para que seja garantida a presença equilibrada no banco de itens. O mesmo ocorre em relação às classes 3 e 4, que se referem às proparoxítonas trissílabas e polissílabas. A proposição das classes ocorre dessa forma porque os dados nos mostraram que não havia diferença em relação ao número de sílabas, uma vez que a complexidade se coloca em relação ao modo como a habilidade é avaliada.
- ❖ Na orientação aos elaboradores no Manual de Itens, seria importante constar observações sobre o modo como os itens são avaliados: os itens que avaliam a habilidade até o 2EF precisariam ser avaliados com a leitura pelo aplicador e no 3 EF o teste seria guiado, com a leitura das alternativas de resposta pelos estudantes.

### 3.1.4 Identificar sílabas de uma palavra (D09)

#### Considerações preliminares

Figura 5 - Distribuição conjunta de itens sob análise da habilidade D09 (Identificar sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd

De acordo com esse gráfico, é possível observar que os itens estão alocados na escala entre, aproximadamente, 300 pontos até, aproximadamente, 850 pontos na escala. Há também um item com ancoragem no ponto 1000 da escala, que entendemos ser pertinente trazê-lo à discussão particularmente.

Uma das hipóteses para esse grande intervalo de preenchimento da escala diz respeito aos diferentes tipos de estrutura de itens: enunciado, suporte, comando e composição das alternativas.

### **Natureza linguística do descritor**

A habilidade anteriormente avaliada (D08 – Identificar o número de sílabas de uma palavra) traz informações sobre o desenvolvimento da consciência silábica, no processo de reconhecimento de que a palavra é formada por unidades menores que variam entre uma ou mais sílabas, podendo ser formada por sílabas com menos de duas letras ou com mais de duas, ou seja, os diferentes padrões silábicos. Ao identificar a quantidade de sílabas que compõem uma palavra, a criança tem em mente uma concepção relativamente estável sobre o que seja uma sílaba.

Neste descritor, a habilidade apresentada está em reconhecer uma mesma sílaba em palavras diferentes, estejam elas nas posições iniciais, mediais ou finais da palavra. Um dos processos relativos à aquisição do sistema alfabético é a aproximação de sílabas semelhantes na comparação entre palavras. Essa habilidade encontra-se também nos limites da aquisição da consciência fonológica, sendo, em um tópico mais amplo, fundamental para a apropriação do sistema alfabético.

Essa relação se estabelece na ideia de que há unidades menores do que a própria palavra, as sílabas, que podem também formar outras palavras. Por exemplo, a sílaba inicial em “relógio” é a mesma em “requeijão”. Essa consciência de que uma mesma sílaba forma diferentes palavras é o que se busca mapear ao avaliar a habilidade, sendo a posição que ocupa na palavra um critério tomado como referência em avaliações em larga escala.

Nesse sentido, é importante destacar que a consciência fonológica, que contém a consciência silábica e a grafofonêmica, envolve a percepção do falante da língua que a palavra é composta por elementos menores do que ela mesma, as sílabas e os fonemas, e de que esses elementos são manipuláveis em outros contextos. Acerca das sílabas de uma palavra, o Glossário Ceale aponta que,

ainda na alfabetização, o desenvolvimento da consciência silábica, que é parte da consciência fonológica, envolve o trabalho com habilidades como, por exemplo, contar o número de sílabas de uma palavra, identificar sílabas em diferentes posições da palavra (no início, no meio ou no final) e identificar sílabas compostas de diferentes estruturas silábicas (CV, CVC, CCV etc.) (MARTINS, 2014, s.p).

Transcorrendo as habilidades anteriormente avaliadas, chegando à leitura de palavras, Soares (2019) postula que, para o desenvolvimento da consciência silábica, o apoio da escola no processo de sistematização é importante. Essas sinalizações da autora podem auxiliar no processo de reflexão sobre como avaliar, no cotejamento com o modo como vimos observando o resultado obtido nos itens que avaliam a habilidade. Em suas palavras:

[...] é pois, necessário que o ensino desenvolva concomitantemente a compreensão da escrita alfabética, a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Inicialmente, e já na educação infantil, levando a criança a superar o realismo nominal e a desenvolver a consciência de rimas e aliterações, a fim de que se torne capaz de focalizar os sons da fala, dissociando-os dos significados. Em seguida, desenvolvendo a consciência silábica e a habilidade de segmentação da palavra em sílabas, que inaugura o período de fonetização da escrita e conduz à sensibilidade a fonemas, condição essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita (SOARES, 2019, p. 188).

Assim, a identificação de sílabas semelhantes em palavras diferentes demanda do alfabetizando, primeiramente, uma consciência de segmentação das palavras e, ainda, a versatilidade da partícula sílaba, o que nos parece ser, pelos dados obtidos, uma habilidade importante e que ancora alto na escala, uma vez que a maioria dos itens do banco de itens estão alocados entre 550 e 650 pontos, portanto, acima da metade da escala.

### **Sobre o processo de elaboração de itens do descritor D09: considerações sobre os itens disponibilizados para a análise**

Essa habilidade, na matriz de referência CAEd, é composta por duas classes: EF.DM2.C4.D09.c113 - Identificar a sílaba inicial ou a sílaba final de uma palavra (canônica ou não canônica); e EF.DM2.C4.D09.c114 - Identificar a sílaba medial de uma palavra (canônica ou não canônica). Essa classificação decorre da ideia de que as sílabas extremas de uma palavra seriam mais facilmente identificáveis (EF.DM2.C4.D09.c113), já a medial (EF.DM2.C4.D09.c114) demandaria da criança a distribuição correta de sílabas no meio da

palavra, havendo, assim, maiores possibilidades de arranjos silábicos e, por isso, aponta para um grau diferente de dificuldade.

Para a avaliação dessa habilidade, os itens mais recorrentes são aqueles em que as crianças observam pares de imagem nas alternativas e, a partir dessa visualização, faz-se a transposição para a palavra que nomeia a figura, para, assim, identificar as sílabas de cada palavra. Ainda há os itens em que são mostrados uma figura à criança a quem cabe associar uma das sílabas da palavra que nomeia a imagem ou palavras da alternativa, buscando a semelhança silábica necessária nessa atividade.

Assim como em seções anteriores, a ancoragem dos itens na escala será retomada para que se proceda à análise dessa habilidade. Nesse sentido, os itens disponíveis para análise dessa habilidade podem ser sintetizados da seguinte forma:

Dados analisados:

- ❖ Total de itens da planilha: 55 itens
- ❖ Eliminados por parâmetro A: 10 itens
- ❖ Eliminados por parâmetro C: 3 itens
- ❖ Eliminados por problemas técnicos – sem imagem: 02

<b>Total de itens válidos: 40 itens</b>
---

O quadro 06 está organizado com os itens disponibilizados para este estudo, para que se possa visualizar o quantitativo, as eliminações e o esboço da estrutura do item.

Quadro 5 – Recorte da planilha - Identificar sílabas de uma palavra (293 a 816 pontos da escala de proficiência)

ITEM	PAR A	PARC	ANC	COMANDO/ALTERNATIVAS
ESP24.764	0,005	0,14	293	Faça um X na figura que tem o nome com a <b>primeira sílaba (pedaço)</b> igual á da palavra que você ouviu (alternativas: imagens) - PALAVRA BOLO
P010343E4	0,006	0,08	299	Faça um X na figura que tem a primeira sílaba (pedaço) igual à da figura que você viu (alternativas: imagens) - FIGURA CANETA
ESP01.005	0,005	0,14	314	Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) igual á da palavra que você ouviu (alternativas: imagens) - PALAVRA GALO
P010082ES	0,006	0,16	360	Qual a figura cujo nome tem a primeira sílaba (pedaço) igual à de PAVÃO. (alternativas: imagens)
ES.17.2116	0,008	0,09	421	Faça um X na figura que tem a primeira sílaba (pedaço) igual à do nome da figura que você viu (alternativas: palavras) - FIGURA JACARÉ
P010436ES	0,005	0,29	423	Faça um X na palavra que tem a primeira sílaba onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
ES.17.2123	0,008	0,09	453	Faça um X na figura que tem a primeira sílaba (pedaço) igual à da figura que você viu (alternativas: palavras) - FIGURA COPO
ES.17.2124	0,006	0,28	463	Faça um X no quadradinho da figura que termina com a mesma sílaba (pedaço) da palavra JANELA. (alternativas: imagens)

P010049E4	0,011	0,36	487	Qual palavra tem a sílaba (pedaço) do meio igual à da palavra CAMELO? (OBS: aplicador fala a palavra do comando e tbm apresenta a imagem). Alternativas - palavras lidas
P010069ES	0,006	0,10	492	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P010266E4	0,005	0,12	497	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras <b>começam com a mesma sílaba.</b> (alternativas - pares de imagens)
P030100D3	0,005	0,16	501	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
ES.21.1969	0,006	0,12	503	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
ES.21.1971	0,007	0,10	515	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P030075E4	0,009	0,19	518	Qual é a figura que o nome tem a primeira sílaba (pedalo) igual à de PATO? (alternativas: imagens)
P020147G5	0,003	0,18	523	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P010342E4	0,006	0,07	534	Faça um X na figura que tem <b>a última sílaba</b> (pedaço) igual à da figura que você viu (alternativas: palavras) - FIGURA SORVETE
ES.21.1771	0,008	0,17	558	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras <b>terminam com a mesma sílaba.</b> (alternativas - pares de imagens)
ES.21.1772	0,006	0,18	559	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras terminam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P010048E4	0,005	0,12	562	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P010074E4	0,007	0,11	567	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras terminam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
ES.08.4082	0,007	0,05	569	Faça um X no quadradinho onde a palavra tem a sílaba do <b>meio</b> igual à da figura que você viu. (alternativas - palavras) - FIGURA: MACACO
AL488	0,006	0,14	575	Qual é a figura que o nome tem o nome com a sílaba (pedalo) do <b>meio</b> igual à de COMIDA? (alternativas: imagens)
ESP11.128	0,005	0,18	581	Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) do <b>meio</b> igual á da palavra GIRAFÁ (alternativas: imagens)
P010109G5	0,008	0,22	582	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras têm as sílabas (pedaços) do <b>meio</b> iguais. (alternativas - pares de imagens)
P010105G5	0,015	0,21	602	Faça um X na palavra que termina com a mesma sílaba do nome da imagem que você viu. (alternativas: palavras lidas) FIGURA: CADERNO
P010050E4	0,006	0,19	602	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras têm as sílabas (pedaços) do meio iguais. (alternativas - pares de imagens)
P010038E4	0,005	0,11	604	Qual a figura cujo nome tem a última sílaba (pedaço) igual à de BARATA. (alternativas: imagens) - (OBS: aplicador fala a palavra do comando e tbm apresenta a imagem)
P020011E4	0,009	0,29	608	Qual a figura cujo nome tem a última sílaba (pedaço) igual à de BARATA. (alternativas: imagens) - (OBS: aplicador fala a palavra do comando e tbm apresenta a imagem)
P030117E4	0,009	0,22	612	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras terminam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P010107G5	0,007	0,24	616	Faça um X na palavra que começa com a mesma sílaba da palavra que você leu? (alternativas: palavras lidas) PALAVRA: CARNE
P032207E4	0,011	0,24	649	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P032323E4	0,006	0,21	656	Faça um X na quadradinho onde o nome da figura tem a primeira sílaba (pedaço) igual à da figura que você viu (alternativas: imagens) - FIGURA MAÇANETA
P030681C2	0,007	0,14	678	Faça um X na palavra que tem a sílaba do meio igual à da figura que você viu. (alternativas: palavras) FIGURA: BARATA
P010018E4	0,005	0,20	679	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras têm as sílabas (pedaços) do meio iguais. (alternativas - pares de imagens)
P020050D3	0,005	0,17	691	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
ES.25.4212	0,005	0,12	705	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras terminam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)

ES.72.1545	0,007	0,20	757	Faça um X no quadradinho com a palavra que começa com a mesma sílaba (pedaço) da palavra ABACAXI. (alternativas: palavras) (OBS: aplicador fala a palavra do comando e tbm apresenta a imagem)
P010227E4	0,005	0,29	807	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras têm as sílabas (pedaços) do meio iguais. (alternativas - pares de imagens)
ES.21.1775	0,007	0,28	816	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens) Imagens: âncora, agulha, avião e árvore

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observando os itens apresentados na planilha, é possível perceber que os itens no intervalo de 293 a 487 pontos na escala contêm um comando mais econômico, apresentando uma imagem e solicitando à criança a identificação de outra imagem ou palavra com sílaba semelhante. Parece ser esse comando (“Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) igual á da palavra que você ouviu.”) mais facilmente compreensível pela criança. A identificação de sílabas é feita majoritariamente por palavras dissílabas e trissílabas canônicas.

Já no intervalo de 492 a 567, os itens apresentados possuem a estrutura de identificação de pares de imagens, com palavras canônicas ou não canônicas e, em sua maioria, palavras dissílabas. Esse comando (“Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba”) sugere maior nível de dificuldade em relação ao comando anterior.

No intervalo de 569 a 608, apresentam-se diferentes estruturas de itens elencando, entre as alternativas, palavras (ou imagens) de diferentes padrões silábicos e canonicidade. Parece ser essa “irregularidade” das palavras nas alternativas que caracteriza esse intervalo na escala de proficiência.

De 612 a 705, apresentam-se palavras trissílabas ou polissílabas, como “maçaneta”, a serem o suporte na procura de palavras com sílabas igual à destacada. De 706 a 753, os itens encontram-se eliminados pelo parâmetro A.

Por fim, os itens no intervalo de 757 a 816 apresentam, como marca característica, palavras com a composição de uma única letra na formação da sílaba, como abacaxi, agulha, avião.

Interessante ressaltar que a posição das sílabas nas palavras parece não ser o elemento dificultador como descrito nas classes, mas sim os tipos de palavras, comandos e padrões silábicos.

Seguem-se, assim, os itens exemplares, indicando a maneira como são elaborados atualmente, considerando-se os pontos de ancoragem.

Item 18: ESP24.764

Ancoragem: 293,58

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

 Veja as figuras: boca, cola, foca, mola.

 Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) igual à da palavra BOLO.

**Questão** ESP24.764

Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) igual à da palavra que você ouviu.

- 
- 
- 
- 

O item associa solicita à criança que relacione a primeira sílaba de BOLO, “BO”, a um nos nomes das figuras apresentadas nas alternativas.

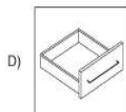
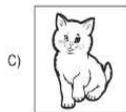
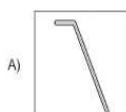
Item 19: P010343E4  
Ancoragem: 299,11

Questão P010343E4

Veja a figura: caneta.



Faça um X na figura que tem a primeira sílaba (pedaço) igual à da figura que você viu.



O item apresenta uma imagem para que a criança associe o nome dessa imagem aos nomes das figuras presentes nas alternativas.

Item 20: P010069ES  
 Ancoragem: 492,92

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

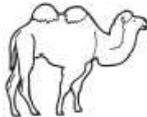
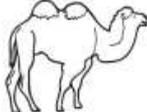
 Veja as figuras: queijo, camelo, galinha, casa, gota.

 Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba (pedaço).

**Questão**

P010069ES

Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba (pedaço).

<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		

O item é construído colocando pares de figuras, por alternativa, a fim de que a criança identifique aquele par de palavras que tenha a mesma sílaba inicial.

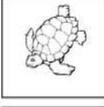
Item 21: ESP11.128  
 Ancoragem: 581,75

Questão ESP11.128

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone .

 Veja as figuras: barata, coruja, tartaruga, jacaré.

 Faça um X na figura que tem o nome com a sílaba (pedaço) do meio igual à palavra GIRAFA.

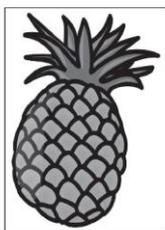
- 
- 
- 
- 

Esse item solicita à criança que identifique a sílaba do meio igual à de uma palavra falada pelo aplicador. As alternativas são imagens que necessitam ser nomeadas pela criança.

Item 22: ES.72.1545  
 Ancoragem: 757,81

 Veja a figura: abacaxi.

 Faça um X no quadradinho da palavra que começa com a mesma sílaba (pedaço) da palavra ABACAXI.

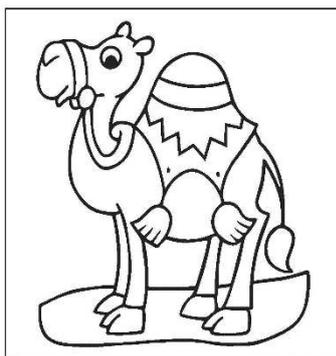


- AMBULÂNCIA
- ÂNCORA
- ANIMAL
- ÁRVORE

Esse item apresenta uma imagem cujo nome começa com uma sílaba formada por uma única sílaba (a-ba-ca-xi), apontando, talvez, para a dificuldade de a criança reconhecer uma letra como uma sílaba.

Além da descrição do que foi encontrado, que consta nesse Relatório acompanhado pelo item exemplar, foi possível identificar também o seguinte item no banco de itens:

Item 23: P010049E4  
Ancoragem: 487.960  
Veja a figura abaixo.



Qual a palavra tem a sílaba (pedaço) do meio igual à da palavra **CAMELO**?

- COMETA
- CONHECE
- FORMIGA
- VENENO

A palavra é lida pelo aplicador, é apresentada a imagem da palavra, sendo as alternativas lidas também.

### Como ficaria a proposição das classes de itens?

As classes já apresentadas na matriz de referência, a saber: Identificar a sílaba inicial ou a sílaba final de uma palavra (canônica ou não canônica) e Identificar a sílaba medial de uma palavra (canônica ou não canônica) conseguem abarcar grande parte das palavras, de acordo com sua tonicidade e também quanto às diferentes formas de avaliar essa habilidade.

Foi possível notar que a posição da sílaba na palavra se mantém como um nível de dificuldade, pela manifestação em intervalos específicos da escala.

Os pontos de ancoragem são propostos por uma observação mais geral da escala de proficiência, considerando a primeira manifestação na escala e um intervalo de 50 pontos.

Quadro 6 – Proposição de classes para D09

Intervalo ponto de ancoragem	Proposição de classes
255-300	C01D09 – Identificar a <b>sílaba inicial</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são imagens.
300-350	C02D09 – Identificar a <b>sílaba final</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são pares de imagem.
350-400	C03D09 – Identificar a <b>sílaba inicial</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são pares de imagem.
400-450	C04 D09 – Identificar a <b>sílaba final</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são pares de imagem.
450-500	C05D09 – Identificar a <b>sílaba medial</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são pares de imagem.
Acima de 500 pontos	C06 D09 – Identificar a <b>sílaba medial</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são pares de imagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### Considerações sobre o descritor

As análises sobre o conjunto de itens que avaliam a consciência silábica por meio da comparação de sílabas na formação de novas palavras nos levam a concluir que:

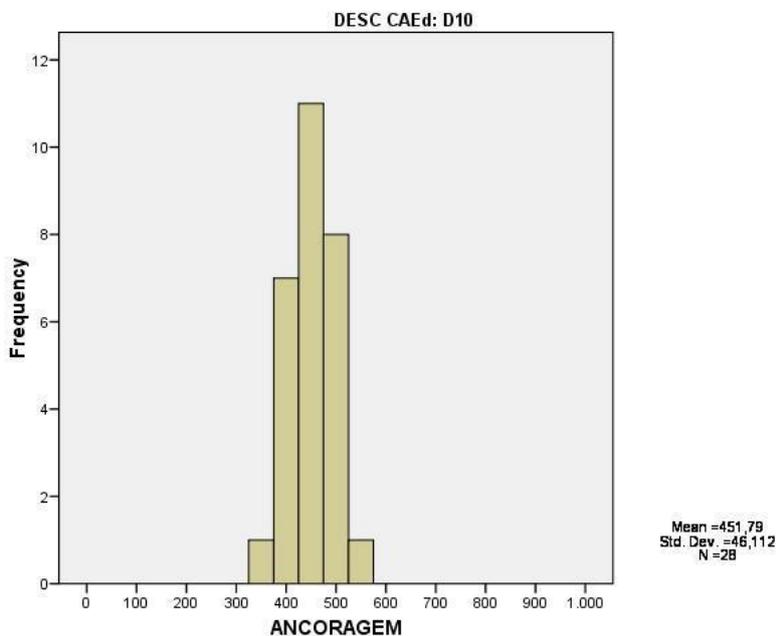
- ❖ Os itens que avaliam a habilidade de identificar a sílaba inicial ancoram antes daqueles que solicitam a sílaba final, aparecendo, inclusive, em maior número no conjunto que forma a empiria da pesquisa. Essas constatações nos levam a

concluir que a classe deveria separar a orientação para elaboração, garantindo que o banco tenha, em números semelhantes, ambas as proposições.

- ❖ Poucos foram os itens no conjunto que solicitavam a localização da sílaba medial, que ancorou mais ao meio da escala com maior recorrência.
- ❖ O comando “Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) igual à da palavra que você ouviu (alternativas: imagens)” ancora antes do “Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)”. Conclui-se que, quando o estudante ouve a palavra e o comando é acompanhado pelo substantivo “pedaço”, associando-o à sílaba, o item ancora mais baixo na escala de proficiência, ou seja, torna-se de mais fácil resolução.
- ❖ Observa-se o mesmo fato em relação aos que solicitam a sílaba final.
- ❖ Observa-se que os itens que trazem como suporte palavras com sílabas formadas por uma única vogal ancoram mais alto na escala de proficiência, principalmente quando se trata da primeira sílaba.
- ❖ Como há poucos itens que avaliam a sílaba medial não é possível dizer o mesmo. Todavia, apoiados no fato de que ancoram depois e que a consciência silábica é formada na medida em que a criança pensa sobre o processo de comparação na formação de novas palavras, a proposição é a de que a classe que solicita a sílaba do meio da palavra acompanhe o mesmo desenho das outras duas posições.

### 3.1.5 Ler palavras canônicas (D10)

Figura 6 - Distribuição conjunta de itens sob análise da habilidade D10 (Ler palavras formadas por sílabas canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



De acordo com esse gráfico, é possível observar que os itens estão alocados na escala entre 300 a pouco mais de 500 pontos, havendo uma concentração maior no meio desse intervalo. Há uma variação relativamente pequena na distribuição dos itens na escala, se comparada a outras habilidades que ocupam extensos intervalos. Essa pequena variação pode estar relacionada à maioria dos itens ser composta por dissílabas, como já apontado anteriormente, o que nos remete à atenção em ampliar as opções de palavras, de diferentes números de sílabas, para que tenhamos um perfil de alfabetização cada vez mais completo.

#### Natureza linguística do descritor

Nas seções anteriores, tratamos de reconhecimento de letras e sílabas, habilidades necessárias para que se construa a unidade “palavra”. A percepção de que a palavra é composta por outras “subunidades”, como analisado previamente, é um dos processos que compõem a consciência fonológica. Assim, antes que a leitura de frases e pequenos textos possa se iniciar na formação do alfabetizando-leitor, é preciso considerar e tratar a leitura de palavras.

Sobre a escrita de palavras, que envolve o processo de lê-las, Soares (2003) afirma:

[...] a criança vai viver um processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem. A partir daí a criança vai passar a escrever abstratamente, colocando no papel as letras que ela conhece, numa tentativa de, realmente, escrever “casa”, sem o recurso de utilizar desenhos para dizer aquilo que quer. Então, depois que a criança passa pela fase silábica para registrar o som (o som que ela percebe primeiro é a sílaba), ela vai perceber o som do fonema e chega o momento em que ela se torna alfabética. (SOARES, 2003, p. 18)

Entendemos que o processo de “decodificar uma palavra” envolve sistematizações cognitivas prévias. Além das unidades que formam a palavra, tem-se aí um processo relevante de combinações fonéticas e grafêmicas, passando pelo reconhecimento dos processos ortográficos de composição de uma palavra.

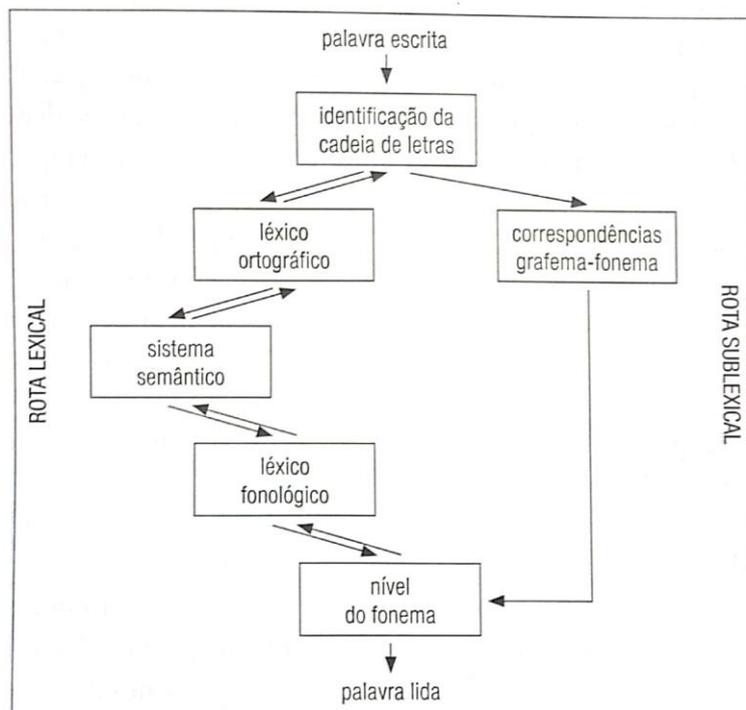
Nesse momento, a criança pode perceber, com mais clareza, que as letras ou o som das letras não são os mesmos quando colocados em uma unidade mais ampla que envolva combinações de sons entre letras, entre sílabas e, por fim, na palavra.

Nos itens aqui apresentados, por exemplo, há, também, a necessidade de produzir sentido para a palavra lida, associando-a a uma figura que ela nomeia. Apesar de inicialmente sugerir, para os alfabetizandos, uma tarefa simples de leitura, ela envolve procedimentos que não são naturais e demanda compreensão de muitos conceitos, num processo cognitivo relativamente sofisticado para quem entra em contato com o sistema de escrita.

Segundo Morais (2012), para chegar a uma hipótese alfabética, o alfabetizando deve refazer, em sua mente, as relações entre o todo da palavra falada e o da palavra escrita, respeitando certa lógica de correspondência termo a termo. Claramente esse processo é mais complexo do que descobrir que *baleia* e *bicicleta* “começam parecido”.

A leitura de palavras, segundo Soares (2019), demanda três informações: ortografia, pronúncia e seu significado. Para a sustentação dessas três dimensões, a criança necessita do reconhecimento visual da sequência de letras que compõem a palavra, seguindo-se, daí, dois caminhos possíveis.

Figura 9: Rotas de leitura



Fonte: Traduzido e adaptado de Coltheart et al. (2001: 213), "arquitetura básica do modelo de dupla rota em cascata".

Fonte: Soares (2019, p. 257).

Na rota lexical, o leitor ativa sua memória de longo prazo, a palavra como um todo, sem, necessariamente, realizar a decodificação grafema-fonema. Ainda segundo a autora, a rota lexical (visual ou ortográfica) se dá pelo reconhecimento direto da palavra escrita, da ortografia, que se encontra no léxico mental do leitor, com representações familiares das palavras.

Já na rota sublexical (ou fonológica), a criança decodifica as relações grafofonêmicas e, dessa forma, chega à palavra. Em associação com o modelo de itens de ler palavras (tanto canônicas quanto não canônicas), é possível destacar o ponto de partida, em sua maioria, de identificação de uma imagem – não apenas imagem de palavras – mas de um objeto, animal, alimento, entre outros, as quais possam ativar esse léxico familiar à criança. É a partir dessa identificação visual que a criança segue até a leitura de palavras nas alternativas para associar imagem – palavra.

Nesse processo, a criança aciona o sistema semântico, atrelando a produção de sentido atribuída à imagem do suporte à cadeia sonora e fonêmica da palavra.

Por outro lado, as crianças podem ler até palavras desconhecidas, por meio da decodificação grafema-fonema, não pelo conhecimento de sentido, mas pelos conhecimentos fonológicos que adquiriram.

Dessa forma, nas análises dos descritores e itens, seguimos um percurso que percorre desde uma unidade elementar para aquisição do sistema alfabético e chegamos ao ambiente linguístico da palavra. Nessa trajetória, entendemos as habilidades individualmente, mas em um movimento colaborativo e interdependente para a progressão da alfabetização.

Ainda sobre a especificidade do descritor sobre ler palavras canônicas, estamos considerando palavras constituídas de sílabas canônicas, no padrão consoante-vogal. Entendemos que esse padrão é mais familiar às crianças e deve demandar mais facilidade na leitura dessas palavras. Para palavras com diferentes padrões silábicos, apresenta-se, nas análises seguintes, o descritor D11 (Ler palavras formadas por sílabas não canônicas).

### **Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D10: considerações sobre os itens disponibilizados para a análise**

Esse descritor na matriz de avaliação é dividido em 4 classes de avaliação, a saber: EF.DM2.C5.D10.c118 – Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa; EF.DM2.C5.D10.c119 - Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.; EF.DM2.C5.D10.c120 – Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita e EF.DM2.C5.D10.c121 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.

Como, nessas classes, preponderam as palavras dissílabas, ouvidas ou representadas por imagem, o escopo de itens, em sua maioria, representa essa dominância da palavra com duas sílabas.

Além disso, cabe ressaltar que as palavras ouvidas não são frequentes na amostra de itens disponíveis para a análise, o que não nos permite uma visão aprofundada sobre as palavras produzidas pelo estímulo sonoro recebidas pela criança.

Dados analisados:

- ❖ Total de itens da planilha: 23
- ❖ Eliminados por parâmetro A: 1
- ❖ Eliminados por parâmetro C: 2
- ❖ Eliminados por problemas técnicos – sem imagem: 1

<b>Total de itens válidos: 19</b>
-----------------------------------

O quadro 7 subsequente está organizado com os itens disponibilizados para este estudo, para podermos visualizar o quantitativo, as eliminações e o esboço da estrutura do item.

Quadro 7 – Recorte da planilha - Ler palavras formadas por sílabas canônicas (303 a 500 pontos da escala de proficiência)

ITEM	PARA	PARC	ANC	OBS
P010449ES	0,006677688	0,2	303,745	Palavra "BOLA", dissílaba, canônica.
ESP17.197	0,010260837	0,2	377,0603133	Palavra "MACACO", trissílaba, canônica
P010237E4	0,00969	0,16	381,85	Palavra "PATO", dissílaba, canônica.
P010263ES	0,00806	0,17	388,15	Palavra "XÍCARA", trissílaba, canônica.
P010106E4	0,008	0,13	394,77	Palavra "PENA", dissílaba, canônica.
P010008C2	0,008062099	0,16	404,394694	Palavra "JACARÉ", trissílaba, canônica.
P020048E4	0,00765	0,17	420,08	Palavra "CANETA", trissílaba canônica.
P010154E4	0,00755	0,16781	424,3	Palavra "CANECA" trissílaba canônica.
P030249E4	0,006026206	0,16	427,4241532	Palavra "FOCA", dissílaba, canônica.
ES.25.1623	0,010912319	0,12	432,9115452	Palavra "SOFÁ", dissílaba, canônica.
ESP17.198	0,011	0,18	436,66	Palavra "CANETA", trissílaba, canônica
P010087E4	0,007899216	0,15	438,3324214	Palavra "JANELA", trissílaba, canônica
P030081E4	0,010016531	0,15	444,9976621	Palavra "GAVETA" trissílaba, canônica (Comando: Palavra escrita; alternativas: imagens)
P020100G5	0,007980651	0,1	451,2263363	Palavra "SAPATO", trissílaba, canônica
P020037G5	0,012459588	0,13	461,1617708	Palavra "SALADA", trissílaba, canônica
P010344E4	0,01	0,07	465,52	Palavra "TIJOLO", trissílaba, canônica
P010112E4	0,00676	0,12	466,3	Palavra "VASO", trissílaba canônica.
P010229E4	0,01205	0,11	491,88	Palavra "CORUJA", trissílaba canônica.
P030377G5	0,00679	0,133	500,126	Palavra ouvida "GALOPADA", polissílaba canônica.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível perceber que os itens no intervalo de 303 a 438 apresentam alternância de palavras dissílabas e trissílabas, com o mesmo comando. Observa-se aí a predominância das classes 18 (Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa) e 19 (Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa) da matriz de avaliação.

No ponto 444,99, está representada a sentença 2 das descrições dos itens, indicando uma diferenciação na construção do item, que parece ser um elemento de dificuldade para a criança.

De 451a 491, as palavras apresentadas são, em sua maioria, palavras trissílabas, indicando a predominância dessas em relação aos intervalos anteriores.

De 706 a 753, os itens encontram-se eliminados pelo parâmetro A.

Por fim, o último ponto representado na escala – 500,126 – apresenta a sentença 3, na qual a palavra é ouvida. Além disso, é a única palavra polissílaba presente no corpus. Parece ser essa combinação que explica o nível de dificuldade que caracteriza esse ponto da escala.

Importante lembrar que a predominância de itens com duas e três sílabas não favorece a identificação da leitura de palavras monossílabas e polissílabas. Assim, essa questão deve apontar para a proposição de classes que abranjam palavras com números de diferentes sílabas.

Ainda é necessário acrescentar que o quesito “familiaridade” das palavras não sugere níveis de dificuldades diferentes, já que a palavra CANECA (objeto bastante conhecido das crianças) tem um parâmetro bastante aproximado de FOCA (animal nunca visto pela maioria das crianças e que não podemos precisar se já foi encontrado em livros infantis). Esse critério é bastante subjetivo, podendo, por isso, ser um critério pouco preciso, porque o repertório linguístico e o conhecimento de mundo de cada criança são diferentes.

Segue-se, assim, a imagem dos itens exemplares desse descritor, segundo as orientações aos elaboradores atualmente.

Item 24: P010449ES

Ancoragem: 303,74

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

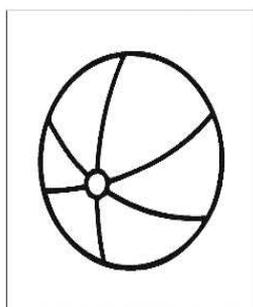
 Veja a figura abaixo.

 Qual é o nome dessa figura?

**Questão** P010449ES

A palavra é dissílaba e bastante familiar ao universo infantil.

Veja a figura abaixo.



Qual é o nome dessa figura?

BOLA

BOTA

TODA

TOLA

Item 25: P030081E4

Ancoragem: 444.998

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone .

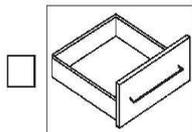
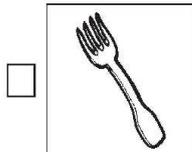
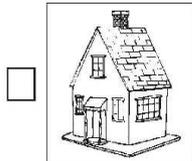
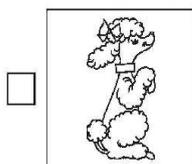
 Leia a palavra abaixo.

 Faça um X na figura que tem o nome da palavra que você leu.

Leia a palavra abaixo.

gaveta

Faça um X na figura que tem o nome da palavra que você leu.



O suporte apresenta uma palavra escrita e o comando solicita que a criança escolha a imagem que corresponde à palavra do comando.

Item 26: P030377G5

Ancoragem: 500.126

 Ouça a palavra que eu vou dizer: GALOPADA.

 Qual é a palavra que você ouviu?

 CABANADA

 CAMARADA

 GALEGADA

 GALOPADA

Esse item apresenta uma palavra polissílaba, pouco conhecida, lida pelo aplicador. O estudante deve escutar a palavra e buscar a correspondência gráfica da palavra ouvida.

A análise nos permite agrupar algumas especificidades com relação às palavras avaliadas, como as observações abaixo:

Comando: Qual é o nome dessa figura?

MACACO – 377 pontos

SOFÁ – 432 pontos

TIJOLO – 436 pontos

Comando: Qual é a palavra que você ouviu?

GALOPADA – 500 pontos

Antes mesmo que se passe à proposição de classes, é preciso ressaltar que a estrutura apresentada majoritariamente nos itens analisados é uma só: “Veja a figura abaixo” e o comando “Qual é o nome dessa figura?”. Esse pode ser um comando mais direto que comunica bem a tarefa à criança que está resolvendo o item.

### **Como ficaria a proposição das classes de itens?**

As classes já propostas na matriz são 4: Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita; Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa; Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa e Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita. Embora essas classes apresentem uma gama de palavras importantes da Língua Portuguesa, não conseguem compreender todos os tipos de palavras individualmente. Para o banco, é importante conter itens descritivos de palavras com número de sílabas diferentes em igual número.

Essa conclusão nos subsidiará em diferentes pesquisas sobre palavras pouco exploradas nesse corpus e que trazem detalhamento fundamental ao diagnóstico de alfabetização da criança.

Ademais, como as classes propostas abarcam os estímulos ouvir e ver, é necessário que as palavras quanto à variação de número de sílabas sejam contempladas de maneira mais frequente. O que podemos observar é que, nesse corpus, há apenas uma palavra polissílaba. Assim, a proposição de classes foi pensada no sentido de abranger

maior variedade de palavras para um diagnóstico mais preciso quanto à leitura de palavras.

Com base nessas observações, indicamos uma proposta de intervalo de proficiência a ser confirmada em pré-teste, após a elaboração de um conjunto de itens de cada uma delas, ou seja, precisariam ser validadas, tal qual propusemos no descritor anterior.

Quadro 8 – Proposição de classes para D10

<b>Intervalo ponto de ancoragem</b>	<b>Proposição de classes</b>
Até 150 pontos	C01D10 - Relacionar palavra monossílaba à figura ou vice-versa.
150-200	C02D10- Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.
200-250	C03D10 - Relacionar palavra trissílaba à figura ou vice-versa.
250-300	C04D10 - Relacionar palavra polissílaba à figura ou vice-versa.
300-350	C05D10 - Relacionar palavra monossílaba ouvida à palavra escrita.
350-400	C06D10 - Relacionar palavra dissílaba ouvida à palavra escrita.
400-450	C07D10 - Relacionar palavra trissílaba ouvida à palavra escrita.
Acima de 450	C08D10 - Relacionar palavra polissílaba ouvida à palavra escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### **Considerações sobre o descritor**

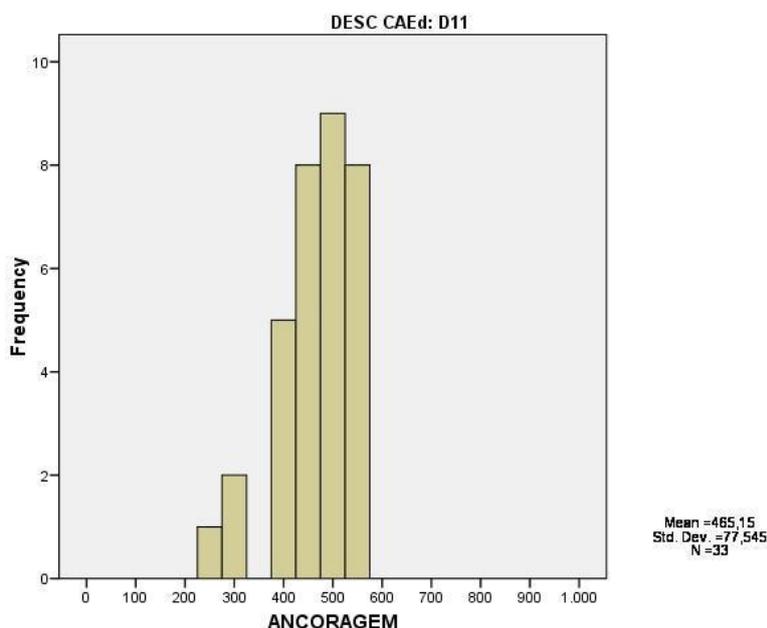
Após a discussão das classes preliminares, com base nos argumentos apresentados, os próximos passos serão:

- ❖ Ajustes nas classes, se for o caso.
- ❖ Elaboração de itens representativos das classes de itens para compor o “Manual de elaboração de itens”.

### 3.1.6 Ler palavras não canônicas (D11)

#### Considerações preliminares

Figura 7 - Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D11 (Ler palavras não canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



De acordo com esse gráfico, é possível observar que os itens analisados começam a ser alocados desde o ponto 206 da escala e variam até os 534 pontos. Essa variação deve-se, supostamente, ao fato de que as palavras polissílabas aparecem muito pouco, não havendo monossílabas nas amostras a que tivemos acesso.

#### Natureza linguística do descritor

Esse descritor demanda da criança, como no descritor D10, a leitura de palavras que são constituídas de sílabas que não apresentam o padrão consoante-vogal. No corpus analisado neste descritor, são apresentadas palavras com sílabas formadas por uma única letra, por dígrafos, palavras iniciadas por vogais.

Dessa forma, é possível delinear um padrão de palavras, agrupadas por intervalos na escala, que possam caracterizar possibilidades de dificuldades quanto à habilidade verificada.

Nesse sentido, ler palavras irregulares pode ser mais difícil do que as padronizadas (C-V), pois a correspondência letra-som não é direta. Por exemplo, temos a palavra FOLHA no escopo de itens analisados, em que, no dígrafo LH, há uma leitura diferenciada da associação letra e som.

Essas considerações são importantes, especialmente na elaboração dos itens, pois é necessário pensar sobre a familiaridade de uma imagem e da ortografia da palavra para a produção de itens, para que a criança possa reconhecer tanto a imagem quanto a grafia das palavras utilizadas no item.

Não há certeza, por exemplo, sobre qual das rotas de leitura exatamente a criança adota durante a leitura de palavras. No entanto, se a palavra em questão for GARFO, é provável que a imagem desse objeto seja familiar e, possivelmente, a escrita dessa palavra possa valer-se da rota sublexical; enquanto na palavra BANQUETE, haja a dificuldade não apenas na identificação do que seja um banquete quanto também na forma de grafar essa palavra.

No tópico abaixo, será feita a descrição das classes de avaliação desse descritor e as análises dos itens que estão disponíveis para análise.

### **Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D11: considerações sobre os itens disponibilizados para análise**

Neste descritor, há, na matriz CAEd, duas classes, assim como no descritor D10, EF.DM2.C5.D11.cl.22 – Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa; EF.DM2.C5.D11.cl23 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa; EF.DM2.C5.D11.cl24 – Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita e EF.DM2.C5.D11.cl25 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita. Essas classes compreendem muitas palavras da nossa língua, entretanto, não contemplam palavras com todos os diferentes números de sílabas.

Além disso, cabe destacar, como ocorreu também no descritor anterior, que o comando com as palavras ouvidas não é frequente na amostra de itens disponíveis para a análise, o que também não nos permite uma visão aprofundada sobre como as crianças respondem a esse estímulo sonoro.

Quanto à familiaridade ou não das palavras em relação à criança, o que subjetivamente é um caráter difícil de julgar, não há, aparentemente, no escopo, palavras desconhecidas do público avaliado na alfabetização. Destacam-se as palavras BANQUETE e TROFÉU como palavras menos familiares ao universo das crianças das etapas de alfabetização.

Além disso, em dois itens, há duas imagens, espada e troféu, que podem comprometer a associação da criança às palavras que a nomeiam. Esse critério da escolha das imagens permeia outros descritores, reforçando a teoria supracitada de que não apenas a decodificação de letras e sons, mas também a construção da relação semântica é um dos percursos cognitivos dessa habilidade.

Dados analisados:

- ❖ Total de itens da planilha: 28
- ❖ Eliminados por parâmetro A: 0
- ❖ Eliminados por parâmetro C: 3
- ❖ Eliminados por problemas técnicos – sem imagem: 3

<b>Total de itens válidos: 25</b>
-----------------------------------

O quadro subsequente está organizado com os itens disponibilizados para este estudo, para que se possa visualizar o quantitativo, as eliminações e o esboço da estrutura do item.

Quadro 9 - Recorte da planilha - Ler palavras formadas por sílabas não canônicas (206 a 539 pontos da escala de proficiência)

ITEM	PARA	PARC	ANC	OBS
P032134E4	0,0056	0,2562	206,72	Qual é o nome dessa palavra? PIANO. (TRISSÍLABA)
P031786E4	0,0082	0,2545	277,12	Qual é o nome dessa palavra? ELEFANTE. (POLISSÍLABA)
P010068D3	0,007	0,11	354,04	Qual é o nome dessa palavra? CASTELO. (TRISSÍLABA)
P010153E4	0,009	0,204	384,33	Qual é o nome dessa palavra? CASTELO. (TRISSÍLABA)- alternativas diferentes das do item P010068D3
P010011C2	0,008	0,05	395,54	Qual é o nome dessa palavra? TESOURA. (TRISSÍLABA)
P030235E4	0,008306	0,16	399,99	Qual é o nome dessa palavra? FOLHA. (DISSÍLABA)
ESP57.724	0,007899	0,16	399,99	Qual é o nome dessa palavra? CADEIRA. (TRISSÍLABA)
P010241E4	0,00741	0,17	404,92	Ler palavra CENOURA (TRISSÍLABA), identificar as imagens que correspondem à palavra ouvida.
P030301G5	0,0082	0,169	420,97	Qual é o nome dessa palavra? GARRAFA. (TRISSÍLABA)
P020022E4	0,00961	0,19	429,73	Qual é o nome dessa palavra? ESCOVA. (TRISSÍLABA)
P010349E4	0,00638	0,27189	442,2	Qual é o nome dessa palavra? PORCO. (DISSÍLABA)
P030474G5	0,00692	0,18	449,1	Palavra ouvida: BANQUETE. (TRISSÍLABA)
P030420G5	0,0101794	0,24	451,61	Qual é o nome dessa palavra? BALANÇO. (TRISSÍLABA)
ES.25.1383	0,008876	0,18	457,1	Qual é o nome dessa palavra? BANCO. (DISSÍLABA)
P030265C2	0,00887	0,14	458,82	Qual é o nome dessa palavra? CENOURA. (TRISSÍLABA)
P030306G5	0,01017	0,14	459,31	Qual é o nome dessa palavra? TROFÉU. (DISSÍLABA)
ES.25.0831	0,013	0,15	480,12	Qual é o nome dessa palavra sílaba? ESPADA. (TRISSÍLABA)
P010322E4	0,01042	0,25	480,71	Qual é o nome dessa palavra? BANCO. (DISSÍLABA) - imagem e alternativas diferentes do item ES.25.1383
P010026C2	0,0085	0,09	489,54	Qual é o nome dessa palavra? VESTIDO. (TRISSÍLABAS)

P010106G5	0,00949	0,21596	501,3	Qual é o nome dessa palavra? ANEL. (DISSÍLABA)
P010108E4	0,0105	0,18	504,41	Qual é o nome dessa palavra? CHINELO. (TRISSÍLABA)
P020018B1	0,01	0,17	526,1	Qual é o nome dessa palavra? ESTRELA. (TRISSÍLABA)
ESP12.139	0,00798	0,12	528,31	Qual é o nome dessa palavra? ESTRELA. (TRISSÍLABA) - alternativas diferentes das do item ESP12.139
P010109ES	0,008	0,13	528,64	Qual é o nome dessa palavra? TORNEIRA. (TRISSÍLABA)
ESP07.789	0,01	0,1	534,9	Qual é o nome dessa palavra? MANGUEIRA. (TRISSÍLABA)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nos itens observados na planilha, é perceptível que, no intervalo de 206 até 400, há a predominância de palavras trissílabas e, ainda, há a presença de uma única palavra polissílabas e de uma dissílabas. Destaca-se que a palavra CASTELO, presente em dois itens, mas com alternativas distintas, possui alocações próximas na escala de proficiência (354 e 384 como pontos de ancoragem), podendo apontar para a clareza ortográfica e semântica dessa palavra.

No ponto 404,92, indica-se uma diferenciação na construção do item (ler palavra e buscar a imagem correspondente nas alternativas), que parece ser uma estrutura mais complexa para a criança.

De 420 a 504, as palavras dissílabas e trissílabas transitam na escala de proficiência. Assim como apresentado no intervalo anterior, a palavra BANCO vem indicada em dois itens com imagens e alternativas diferenciadas, com, relativamente, pequena diferença de ancoragem (457,1 e 480,71). Essa diferença pode dever-se à imagem, uma mais representativa do que a outra, ou na escolha das palavras para compor as alternativas.

Vale ainda destacar, nesse intervalo, o item com a palavra BANQUETE (449,1) como suporte. Se considerarmos que a palavra é pouco familiar à criança, as alternativas PALANQUE e PANQUENSE pouco favorecem a leitura do aluno em fase de alfabetização. A saber, PANQUENSE é a pessoa natural de Panca, no Espírito Santo, que favoreceria um círculo regional bastante limitado, se comparado ao número de pessoas que respondem ao teste.

Considera-se que, em um teste de fluência de leitura, a criança seja submetida a palavras que até não sejam palavras efetivamente (pseudopalavras), porém, a realização de leitura de uma palavra em um teste objetivo, com uma única resposta correta, difere, quanto à natureza de uma leitura em voz alta de palavras estranhas à Língua Portuguesa.

É importante que, dentro das possibilidades de elaboração do item, a criança possa reconhecer aquilo que leu, não somente decifrá-lo, fonética e ortograficamente.

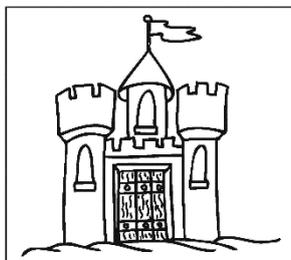
No último intervalo da escala, de 526,1 a 534,9, existem dois itens apresentando a palavra ESTRELA, com a mesma imagem, mas com alternativas diferentes, indicando praticamente a mesma ancoragem na escala (526,1 e 528,31). Destaca-se aqui a importância da escolha da imagem que servirá de suporte ao item, sendo de fácil reconhecimento por parte da criança. O item ESP07.789, com a maior ancoragem, apresenta uma imagem de difícil reconhecimento do que seja uma mangueira.

Abaixo está apresentada uma amostra dos itens que representam alguns intervalos da escala de proficiência.

Item 27: P010068D3

Ancoragem: 354, 04

Veja a figura abaixo.



Qual é o nome dessa figura?

- CASTELO
- COSTELA
- GAMELA
- GOLEIRO

O item apresenta uma imagem familiar às crianças, contendo a palavra que nomeia a figura, de 3 sílabas.

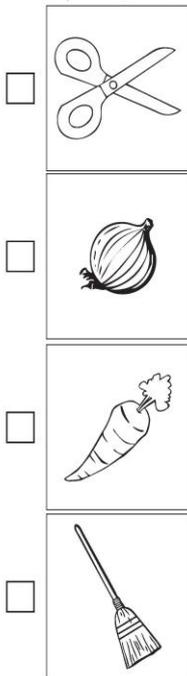
Item 28: P010241E4

Ancoragem: 404,92

Leia a palavra abaixo.

CENOURA

Qual a figura a que essa palavra dá nome?



O item apresenta no suporte uma palavra e pede que a criança encontre a imagem que representa essa palavra.

Item 29: P030474G5

Ancoragem: 424,05

Questão

P030474G5

Qual é a palavra que você ouviu?

- BANQUETE
- BATUQUE
- PALANQUE
- PANQUENSE

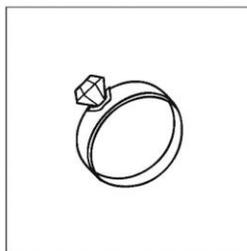
A palavra do comando é ouvida, sendo ela também uma palavra trissílaba e possivelmente pouco conhecida no universo das crianças do ciclo de alfabetização.

Ainda vale observar uma única palavra que deve ser lida pelo aluno que tenha uma sílaba formada por uma única letra. Esse é um padrão que tem demonstrado dificuldade por parte das crianças, aparecendo, na amostra, uma única vez.

Item 30: P010106G5

Ancoragem: 501,3

Veja a figura abaixo.



O item é uma imagem cujo nome é formado por uma sílaba com uma única letra

Qual é o nome dessa figura?

- AMÉLIA
- ANEL
- CANELA
- VARAL

A análise nos permite agrupar algumas especificidades com relação às palavras avaliadas, como as observações abaixo:

Comando: Qual é o nome dessa figura?

FOLHA – 399,99 pontos

CENOURA – 458,82 pontos

CHINELO – 504,41 pontos

Comando: Qual é a figura que dá nome a essa palavra?

CENOURA – 404,92 pontos

Feitas as considerações sobre a ancoragem dos itens na escala, faz-se, mais uma vez, a necessidade de destaque para o fato de que o predomínio de itens com duas e três sílabas não favorece a identificação da leitura de palavras monossílabas e polissílabas. Essa questão deve apontar para a proposição de classes que abranjam palavras com números de diferentes sílabas.

Como existem pouquíssimos itens com apelo sonoro às crianças, é importante contemplar esse estímulo nas classes do item, variando quanto à natureza de cada palavra avaliada.

### **Como ficaria a proposição das classes de itens?**

Para começarmos esse tópico, vale relembrar as classes já apresentadas na matriz para esse descritor: Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa; Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa; Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita e Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita. As classes já descrevem grande número de palavras, mas, como no descritor anterior, não contemplam os diferentes tipos de palavras, especialmente quanto ao número de sílabas.

As classes a seguir propostas estabelecem uma relação com o que se discutiu ao longo do texto, especialmente no que se refere aos estímulos que o aluno receberá nos itens, sonoro ou visual, e quanto ao número de sílabas apresentado.

É importante destacar que os monossílabos têm baixa ocorrência no corpus de itens, uma evidência de que essa categoria de palavra deve ser contemplada enquanto classe de avaliação.

Tal qual proposto em relação ao descritor que avalia a leitura de palavras canônicas, a proposta de intervalo na escala de proficiência precisaria ser validada após a pré-testagem de um conjunto robusto de itens. Nessa lógica, pelo fato de serem palavras formadas por diferentes padrões silábicos, entendemos que o estabelecimento das dificuldades se amplia em relação à extensão mais do que no descritor anterior.

A hipótese para a proposição dos intervalos é a de que quanto menor a extensão da palavra, menor é o esforço da memória de trabalho na relação com a consciência silábica. Sendo assim, maior seria a chance de o estudante compreender o sentido da palavra, associando-a à imagem correspondente. Quando a palavra é lida pelo aplicador, o item seria de mais fácil resolução. Essas hipóteses precisariam ser comprovadas.

Quadro 10 – Proposição de classes para D11

<b>Intervalo ponto de ancoragem</b>	<b>Proposição de classes</b>
Até 250	C01D11 - Relacionar palavra monossílaba à figura ou vice-versa.
250-275	C02D11 - Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.
275-300	C03D11 - Relacionar palavra monossílaba ouvida à palavra escrita.
300-325	C04D11 - Relacionar palavra dissílaba ouvida à palavra escrita.
325-350	C05D11 - Relacionar palavra trissílaba à figura ou vice-versa.
350-375	C06D11 - Relacionar palavra polissílaba à figura ou vice-versa.
375-400	C07D11 - Relacionar palavra trissílaba ouvida à palavra escrita.
Acima de 400	C08D11 - Relacionar palavra polissílaba ouvida à palavra escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo, estão organizadas as descobertas da pesquisa registrada neste capítulo, apontamentos para o manual sobre a construção de itens e, ainda, algumas reflexões sobre possíveis impactos desta pesquisa no contexto educacional atual.

#### **4. PLANO DE AÇÃO PARA HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO NO BANCO DE ITENS: CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ANALISTAS DO CAED**

O presente capítulo tem como objetivo fechar, de forma propositiva, a discussão feita nesta dissertação trazendo uma proposta de Plano de Ação Educacional que, baseado na pesquisa, permita uma qualificação maior nos processos de trabalho do banco de itens no CAEd que resultará na elaboração de itens que afirmam, cada vez melhor, as habilidades e as competências pretendidas. As propostas aqui presentes, quanto às novas classes para compor a matriz de referência, irão embasar a elaboração de um manual de elaboração de itens voltados aos analistas do banco de itens. Dessa maneira, a formação profissional dos analistas é uma ação essencial a ser desenvolvida, como forma de contribuição desta pesquisa ao desenvolvimento e ao fortalecimento do banco e, em primeira análise, à formação das pessoas que fazem o banco acontecer.

Para chegarmos a esta proposta, perpassamos o universo das avaliações externas para, na sequência, focarmos no espaço em que nasce o CAEd, apresentando a sua estrutura e, especialmente, o trabalho do banco de itens. O entendimento do papel que a instituição pesquisada ocupa no cenário nacional é importante para o dimensionamento do alcance dos achados desta pesquisa e da proposta de intervenção.

O foco deste trabalho, portanto, reside nas análises e informações estatísticas dos itens elaborados no CAEd que foram analisados e que resultaram nas proposições de classes avaliativas, corroborando ou reformulando em relação às classes já previstas na matriz de referência para a alfabetização.

Uma vez que esse processo de proposição ganhou forma, era fundamental pensar em estratégias que permitam que essa informação seja levada aos profissionais que atuam no banco de itens, para que ele seja motor de reflexões e, por conseguinte, de desenvolvimento profissional. Dessa forma, as ações que surgem com esse objetivo se concentram no compartilhamento dos achados da pesquisa com os analistas que compõem o banco dos anos iniciais, pois se entende que a adesão e o entendimento dos analistas são fundamentais para a reestruturação da matriz de referência e, a partir daí, pensarmos em questões de ordem prática na elaboração dos itens para as classes.

Assim, por se tratar de uma pesquisa aplicada que, na perspectiva de Tripp (2005), ocorre numa perspectiva de circularidade, em que o agir, o monitorar, o avaliar e o planejar são etapas simultâneas, partimos do que é produzido no banco de itens para

podermos construir as reflexões e propostas e retornamos à equipe que ali atua, visando ao seu desenvolvimento profissional de forma crítica e contributiva.

A trajetória apresentada nos permite a sumarização dos dados, seguida do que entendemos ser as melhores estratégias para a promoção do desenvolvimento profissional focado no aprimoramento dos aspectos que a pesquisa indicou: o desenvolvimento de um manual de elaboração de itens e uma proposta para a formação dos profissionais do banco de itens.

#### 4.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA O BANCO DE ITENS: A BASE DO PLANO DE AÇÃO

Os produtos que aqui serão expostos, manual de elaboração de itens e formação dos profissionais, concorrem para dois objetivos que precisam ser pensados de forma complementar: o aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação e a formação dos profissionais que compõem o banco de itens.

Assim, é importante situar, mais uma vez, o banco de itens como lócus desta escrita e também como o “coração” do CAEd, no sentido de fazer girar as engrenagens que movem a própria instituição: um centro de políticas públicas que coopera com a qualidade de educação brasileira.

O banco de itens atende a todas as avaliações produzidas pelo CAEd, que, nos últimos tempos, não se concentram somente em Língua Portuguesa e Matemática, mas se debruçam também sobre outras áreas de conhecimento. É nele que o estudo dos currículos, a elaboração das matrizes de referência, a produção das “questões” e a elaboração dos testes acontecem.

Dessa forma, trata-se de um espaço no qual as questões educacionais e seus novos movimentos repercutem e, por isso, a formação dos analistas do banco deve ser tratada como prioridade, proporcionando um ambiente reflexivo. Esse ambiente formativo reflete na constituição de profissionais que permitem à instituição ter um banco de itens que qualifique os testes, na medida em que serão feitos por profissionais que terão sempre a opção de revisitar o seu próprio trabalho com a ajuda de pesquisas e parâmetros que mostrem sua eficiência e suas limitações.

Pensar na formação dos profissionais que atuam nessa estrutura é pensar na própria existência do banco de itens e sua importância na constituição do CAEd. A

despeito de nosso foco, neste trabalho, ser a produção de itens, a atuação do banco se estende para além dessa atividade. Os analistas devem também estar inteirados sobre os resultados das avaliações que são por eles produzidas, para que possam comunicar, esclarecer e discutir questões com as redes de educação que são avaliadas pelo CAEd.

A contribuição deste trabalho segue no sentido de fortalecer a constituição do banco de itens no CAED a partir do entendimento de que esse refinamento perpassa, necessariamente, pelo processo de formação reflexiva dos sujeitos que atuam nesse setor. Partindo, portanto, desse pressuposto, acreditamos ser necessário compreender as contribuições desta pesquisa enquanto espaço reflexivo sobre o banco de itens, de modo que discutimos, neste capítulo, o conceito de desenvolvimento profissional.

Entendemos que, a partir desse conceito, é possível refletir acerca do movimento formativo que precisa estar integrado à ação dos sujeitos atuantes no banco de itens, de modo que possam se colocar em formação constante, visando ao aprimoramento de suas atividades profissionais, o que significa, conseqüentemente, o aprimoramento do banco de itens da instituição. Este é o argumento central que ampara o presente capítulo da dissertação.

Nessa perspectiva, não basta partir do pressuposto de que, após a formação inicial, o sujeito irá adquirir toda a expertise necessária à sua prática profissional a partir da experiência, pois não se trata de um binômio teoria x prática, mas, sim, de compreender que a experiência é um processo formativo à medida que cada sujeito realize um movimento reflexivo sobre a sua atividade profissional.

Nesse sentido, Bruns e Rausch (2020) recorrem ao método de pesquisa denominado como história de vida, para analisar as marcas da trajetória de vida de professoras alfabetizadoras em um município brasileiro. Para as autoras, a escolha desse percurso metodológico contribui para que se pense acerca da subjetividade profissional dessas professoras que foram sujeitos da pesquisa. Compreende-se, portanto, que, ao buscar refletir acerca da ideia de uma formação constante, que se denomina desenvolvimento profissional, é possível atribuir a toda uma trajetória de vida sentidos formativos, compreendendo que a tarefa docente e de todos aqueles implicados com a educação estão em um contínuo desenvolvimento, em prol da melhoria da qualidade da educação, em especial da educação pública.

A ideia de desenvolvimento ganha uma carga semântica importante, quando contrastada com a ideia de formação continuada, por exemplo, pois se entende que o

desenvolvimento profissional caminha também no sentido de romper com o binômio formação inicial e aperfeiçoamento, atribuindo à trajetória profissional um papel de destaque para que se desenvolva, evolua, considerando as condições nas quais esse desenvolvimento ocorre.

O mesmo raciocínio se aplica ao processo de trabalho desenvolvido no banco de itens, principalmente quando pensamos na dinâmica de elaboração dos itens que é permeada por momentos reflexivos nos quais as pesquisas desenvolvidas a partir do material ali produzido fomentam debates que tendem a propor novas estratégias e parâmetros que permitam itens que capturem, de forma mais precisa, as habilidades e as competências.

Ademais, o processo de troca e compartilhamento de reflexões sobre o campo educacional também constitui elemento-chave para o desenvolvimento profissional, pois é a chance de intercambiar, com pares e demais sujeitos, os sentidos atribuídos à profissão.

Nesse sentido, Pacheco *et al.* (2021, p. 3) afirmam, a partir da leitura de Imbernón, que o desenvolvimento profissional docente consiste em “um conjunto de fatores, dentre os principais, seria a autonomia, como condição de mudança na sua dimensão cognitiva e ainda, seus valores, socioafetivos e culturais”.

Passos *et al.* (2006) apontam para uma distinção dos próprios termos: formação e desenvolvimento. Segundo a autora, a ideia de formação descentraliza o lugar do formando, dando centralidade ao formador, entendendo que formação é compreendida como “dar forma”, de modo que a ação de modelar vem de um agente externo. No plano oposto, segundo a autora, a ideia de desenvolvimento pode ser compreendida enquanto uma ação de encontro, visando a um processo transformador, o que coaduna com as ideias ora expostas. A ideia de formação, sobretudo a ideia de formação continuada, também para a autora, poderia estar vinculada a uma ideia de capacitação ou reciclagem, em que o foco é aprender técnicas, ignorando-se, porém, o processo reflexivo pelo qual o sujeito do conhecimento adquire plena consciência de sua prática profissional.

Alguns pressupostos que apontam para uma escolha assertiva do termo desenvolvimento, de acordo com Passos et al, caminham no sentido de entender esse conceito enquanto: i) um movimento de dentro para fora; um movimento reflexivo que compreende a vida e a profissão enquanto um continuum que exige reflexão; ii) a profissão enquanto um processo de constante formação e, por fim, iii) “um processo que

combina aspectos formais e informais, mediante o qual o professor “torna-se o sujeito de aprendizagem” (PASSOS et al, 2006, p. 195).

Quando trazemos essa reflexão para o que está sendo discutido nesta dissertação, reforçamos a relevância da interseção entre a pesquisa e os processos de trabalho que envolvem a elaboração dos itens, pois essa permite que os profissionais repensem, de forma cíclica, seu fazer, observando, de ponto de vista distanciado da pesquisa, aquilo que executam de forma familiar no cotidiano.

Assim, a avaliação em larga escala mantém seus instrumentos de aferição, que dão substância ao processo e que, periodicamente, necessitam de serem revistos, com intuito de indicar diagnósticos mais precisos para as redes de ensino e para nós, profissionais da avaliação. O trabalho deve ser consciente, alerta, reflexivo na construção de itens e também do entendimento dos resultados que os itens nos trazem. Essa conscientização não deve ficar restrita à escrita desta dissertação e deve ser ratificada, reconstruída, quando necessário, por esses profissionais que produzem a avaliação cotidianamente. Sem essa participação, corremos em direção a uma imposição de demandas de trabalho e não acolhimento das ideias elaboradas. O desenvolvimento profissional parte justamente da possibilidade de reflexão sobre as ações, inseridas em um espaço de trabalho, e a elaboração de novos enunciados.

Acerca do desenvolvimento profissional, Gatti (2014) afirma que esse processo está aliado à ideia da introdução de novos ciclos na vida de um profissional, com foco no desenvolvimento humano adulto e seu desenvolvimento como especialista em sua área de atuação. Ainda de acordo com Gatti (2014):

Temos que ter em conta que esse processo visa alterações pessoais/profissionais para melhor. Para tanto, são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzem em práticas efetivas de mudanças. (GATTI, 2014, p. 378)

As ideias da autora vão ao encontro do que trouxemos à discussão anteriormente, o engajamento e a participação das partes envolvidas tanto na elaboração dos itens quanto na montagem dos testes. E daí a necessidade de circulação das ideias aqui apontadas e reflexão sobre as práticas que são eficientes em nosso trabalho e aquelas que necessitam de aprimoramento.

## 4.2 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Ao apresentar uma proposta de trabalho, deve-se considerar o ambiente em que exercemos as atividades, a situação do CAEd enquanto instituição avaliadora das redes estaduais e municipais, o trabalho da equipe, a reflexão sobre o que já produzimos e as ideias-guia para pensarmos além do conhecido. Essas etapas devem suscitar questões e finalidades do trabalho, que, prioritariamente, recaem sobre o impacto que nossa atividade provoca quanto ao diagnóstico que produzimos sobre a alfabetização.

Nessa perspectiva de desenvolvimento profissional, a interface entre a pesquisa e os itens desenvolvidos pela equipe de profissionais do banco nos permite propor um re (desenho) das habilidades avaliadas e, conseqüentemente, um novo olhar para a matriz de referência.

Essa proposição de uma nova matriz aponta para a necessidade da preparação de um manual de elaboração de itens que estabeleça a natureza linguística da habilidade e as orientações necessárias para o estabelecimento do comando e das alternativas na construção do item. Esse manual se mostra importante para a equipe de banco de itens, pois servirá como um instrumento de trabalho, material de consulta para quem elabora o item. Assim, o manual não deve ser um arquivo na biblioteca, distante dos profissionais, mas deve estar na rotina dos profissionais para a reflexão do próprio fazer profissional, como apoio e embasamento (teórico e prático) nas questões técnicas e pedagógicas que estão envolvidas na construção do instrumento de avaliação.

É possível que outras questões possam surgir à medida que os itens são produzidos, e, nesse sentido, o manual também mostra o seu valor, já que é um documento que precisa dialogar com as necessidades do banco de itens e pode ser discutido e repensado ao passo que as dificuldades se mostram. O fundamental é que o documento apoie o trabalho dos analistas, fortaleça a equipe quanto à conscientização das habilidades avaliadas e aponte para um item que seja mais eficiente em sua proposta de avaliação.

Assim, para pensar o desenho do manual, apresentamos, a seguir, o quadro comparativo entre as classes que se encontram hoje na matriz de referência e as classes aqui propostas, de acordo com a análise das habilidades desta pesquisa. Vale ressaltar que, para a realização das proposições de classes, foram analisados 234 itens no geral, um a um, para que fossem um suporte para as análises e os encaminhamentos desta pesquisa.

Quadro 11 - Síntese das classes constantes na matriz de referência e novas classes propostas

PROPOSTA DE ALTERAÇÃO PARA MATRIZ LÍNGUA PORTUGUESA		
HABILIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA		
DESCRITOR	CLASSES ANTERIORES	CLASSES PROPOSTAS
Reconhecer as letras do alfabeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer as letras isoladamente.</li> <li>✓ Reconhecer as letras em uma sequência de letras.</li> <li>✓ Reconhecer a letra em uma determinada palavra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C01D02 – Identificar letras em letras maiúsculas.</li> <li>✓ C02D02 – Identificar letras em letras maiúsculas.</li> <li>✓ C03D02 – Identificar letras em letras maiúsculas.</li> <li>✓ C04D02 – Identificar letras em letras minúsculas.</li> <li>✓ C05D02 – Identificar letras em letras maiúsculas.</li> </ul>
Identificar rimas	➤ Identificar as palavras que rimam num texto.	Sem proposição.
Contar sílabas de uma palavra	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contar sílabas de uma palavra ouvida (canônica ou não canônica)</li> <li>✓ Contar sílabas de uma palavra com base em uma imagem (canônica ou não canônica).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C01D08 - Identificar o número de sílabas em diferentes padrões silábicos, com base na imagem no suporte e número de sílabas.</li> <li>✓ C02D08 - Identificar o número de sílabas em diferentes padrões silábicos, com base na imagem da palavra no suporte e número de sílabas.</li> <li>✓ C03C03D08- Identificar o número de sílabas em padrões silábicos canônicos, formados por sílabas simples, com base no número de sílabas nas alternativas.</li> <li>✓ C04D08- Identificar o número de sílabas em padrões silábicos não canônicos, formados por sílabas simples, com base nas imagens nas alternativas.</li> <li>✓ C05D08 - Identificar o número de sílabas em padrões silábicos não canônicos, formados por sílabas simples, com base no número de sílabas nas alternativas.</li> <li>✓ C06D08 - Identificar o número de sílabas em padrões silábicos não canônicos, formados por sílabas simples, com base nas imagens nas alternativas.</li> </ul>
Identificar sílabas de uma palavra	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra (canônica ou não canônica)</li> <li>✓ Identificar a sílaba medial de uma palavra. (canônica ou não canônica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C01D09 – Identificar a sílaba inicial em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba inicial estiver presente.</li> <li>✓ C02D09 – Identificar a sílaba final em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba final estiver presente.</li> <li>✓ C03D09 – Identificar a sílaba medial em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba medial estiver presente.</li> <li>✓ C04 D09 – Identificar a sílaba inicial em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba inicial estiver presente.</li> <li>✓ C05D09 – Identificar a sílaba final em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba final estiver presente.</li> <li>✓ C06 D09 – Identificar a sílaba medial em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba medial estiver presente.</li> </ul>
Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa;</li> <li>✓ Relacionar palavra trissílaba ou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C01D10 - Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa;</li> <li>✓ C02D10- Relacionar palavra trissílaba ou</li> <li>✓ C03D10 - Relacionar palavra trissílaba ou</li> <li>✓ C04D10 - Relacionar palavra trissílaba ou</li> <li>✓ C05D10 - Relacionar palavra trissílaba ou</li> </ul>

	<p>polissílaba à figura ou vice-versa.;</p> <p>✓ Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita;</p> <p>✓ Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.</p>	<p>✓ C06D10 - Relaciona</p> <p>✓ C07D10 - Relaciona</p> <p>✓ C08D10 - Relaciona</p>
Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	<p>✓Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa;</p> <p>✓Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.;</p> <p>✓ Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita;</p> <p>✓ Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.</p>	<p>✓ C01D11- Relaciona</p> <p>✓ C02D11- Relaciona</p> <p>✓ C03D11 - Relaciona</p> <p>✓ C04D11 - Relaciona</p> <p>✓ C05D11 - Relaciona</p> <p>✓ C06D11 - Relaciona</p> <p>✓ C07D11 - Relaciona</p> <p>✓ C08D11 - Relaciona</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ainda subsidiando a construção do manual, apresenta-se, também, habilidade a habilidade, um quadro que sintetiza as informações necessárias para a apresentação de cada descritor. As informações abaixo descritas estão embasadas nos achados desta pesquisa, na análise de cada item, no intuito de estruturar as informações mais relevantes para o manual e de promover maior objetivação no auxílio aos analistas. Essa estrutura pode conferir certa padronização e organização na elaboração de itens. A sumarização a seguir coopera com uma busca mais objetiva dos analistas sobre as habilidades avaliadas e na padronização da organização do manual.

Quadro 12 - Comando e alternativas da habilidade de reconhecer as letras do alfabeto

DESCRITOR	NATUREZA INGUÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D02 – Reconhecer as letras do alfabeto.	Identificação de uma letra ou sequência de letras, considerando sua articulação sonora à produção gráfica dessa letra ou letras.	<p>1ª parte: o aplicador fazer a leitura da letra, acionando sua produção sonora.</p> <p>2ª parte: informação</p>	<p>✓ As alternativas apresentadas no item devem conter outras letras que se assemelhem à realização fonética e gráfica da letra, uma vez que a criança deverá reproduzir a letra dita pelo aplicador,</p>

		<p>O comando mais objetivo para o acionamento da tarefa a ser realizado pela criança:</p> <p>Marque a alternativa em que aparece a letra que você ouviu.</p>	<p>mentalmente ou fazendo a escrita dessa letra no papel.</p> <p>✓ As alternativas que envolvem a identificação de uma letra em uma palavra devem trazer, na primeira letra da palavra, a identificação daquela solicitada pelo aplicador;</p> <p>✓ As letras avaliadas devem seguir uma progressão ao longo das etapas de escolarização. Letras menos utilizadas no léxico brasileiro, como K, W, Y, H, devem ser utilizadas após o 2º ano.</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quadro 12, as informações apontam para a escolha das letras que irão compor as alternativas, pensando nas adequações às etapas de escolarização.

Quadro 13 - Comando e alternativas da habilidade de identificar rimas

DESCRIPTOR	NATUREZA LINGUÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D07 – Identificar rimas	Reconhecer que palavras diferentes podem ter aproximação sonora nas sílabas finais. A produção sonora, nos itens de avaliação, solicita o cruzamento entre som e grafia das palavras rimadas.	<p>1ª parte: o aplicador faz a leitura do texto poético ou a própria criança faz a leitura individualmente.</p> <p>2ª parte: o comando mais objetivo para o acionamento da tarefa a ser realizado pela criança:</p> <p>Nesse texto, as palavras que rimam são... e nesse texto, a palavra ... rima com... Outra opção que facilite o entendimento do estudante é “Nesse texto, as palavras</p>	<p>✓ As alternativas variam entre uma única palavra nas alternativas, entendendo que o comando já apresenta uma palavra que servirá de base para a identificação de rima.</p> <p>✓ As alternativas devem manter uma relação com o texto, apresentando alguma sequência cognitiva, especialmente nas alternativas com pares de palavras. As palavras que irão compor os distratores podem estar em posições finais nos versos ou que estabeleçam alguma relação</p>

		que têm os sons finais iguais são”.	semântica (Ex: palhaço – circo), que apontam para outro raciocínio do aluno.
--	--	-------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse quadro 13, são apresentadas diferentes formas de comando para a habilidade, especialmente o comando “Nesse texto, as palavras que tem os sons finais iguais são”, e também indica a escolha das alternativas que sejam estruturadas pelos sons finais iguais entre palavras, o gabarito e as alternativas pela seleção de palavras que mantenham alguma relação entre si, ortográfica ou semântica.

Quadro 14- Comando e alternativas da habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra

DESCRITOR	NATUREZA LINGUÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D08 - Identificar o número de sílabas de uma palavra.	Essa habilidade está relacionada à consciência de que as palavras são compostas por unidades menores que elas mesmas, a sílaba. Dessa maneira, a criança é estimulada a pensar sobre quantas partes constituem a palavra.	<p>1ª parte: o aluno é apresentado a uma figura e a criança deve materializar o nome da imagem e, depois, separá-la em sílabas. Outra forma de avaliar é o aplicador ler a palavra para que a criança identifique as sílabas da palavra.</p> <p>2ª parte: o comando que se apresenta de forma mais objetiva é “Quantas sílabas (pedaços) têm o nome dessa figura?” Ou outra possibilidade é o comando: Quantas sílabas (pedaços) têm a palavra que você ouviu?</p> <p>Para esse descritor, os comandos com a indicação “pedaços” ancoraram em níveis mais baixos da escala, sugerindo maior eficiência para o entendimento do aluno.</p>	<p>✓ As alternativas com composição direta ao comando devem ser compostas para número.</p> <p>✓ Quando o item solicita que a criança encontre a figura que tem o nome com o mesmo número de sílabas da palavra ou figura que serve de suporte, escolher figuras de fácil reconhecimento pelo aluno.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quadro 14, é apontado um comando mais objetivo, de acordo com a análise dos itens, direto, em forma de pergunta para os estudantes. As opções de alternativas podem ser números, mostradas em grande parte nas análises, ou imagens que apresentem os nomes com mesmo número de sílabas que a figura vista no suporte. Nesse último caso, apontamos para a importância do cuidado na escolha das imagens para que sejam proporcionais ao entendimento do aluno.

Quadro 15 - Comando e alternativas da habilidade de identificar sílabas de uma palavra

DESCRIPTOR		NATUREZA LINGUÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D09 - Identificar sílabas de uma palavra		Essa habilidade está relacionada à consciência da formação de uma palavra por unidades menores que elas mesmas, sejam letras e sílabas. Assim, a criança pode perceber que sílabas iguais estão presentes em palavras diferentes.	1ª parte: O aplicador lê as palavras que estão representadas por imagem ou lê apenas a única palavra que vem sucedida de sua figura  2ª parte: o comando se apresenta de forma mais objetiva é “Marque a alternativa em que os nomes das figuras começam/terminam com a mesma sílaba (pedaço)” ou “Qual é a figura que tem o nome com a ... sílaba (pedaço) igual à do nome da figura que você viu?”	✓ As alternativas prioritariamente de figuras. A é de que as im ser de fácil de reconhecimen avaliados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse quadro 15, estão resumidos o comando mais direto para a avaliação da habilidade e a composição das alternativas. A habilidade de identificar sílabas de uma palavra demanda algumas articulações cognitivas dos estudantes, por isso, quanto mais objetivo for o comando, mais chance de o estudante compreender a tarefa que deverá desempenhar.

Quadro 16 - Comando e alternativas da habilidade de Ler palavras formadas por sílabas canônicas

DESCRITOR	NATUREZA LINGÜÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D10 - Ler palavras canônicas	Nessa habilidade, há percepção de que a palavra é composta por outras “subunidades”, mas que é preciso entendê-la como um elemento de encadeamento de letras, sons e significado.	1ª parte: o item apresenta uma figura para que a criança possa localizar seu nome entre as alternativas. Outra possibilidade é o aplicador falar o nome da palavra e a criança identificar a forma gráfica dessa palavra.  2ª parte: o comando se apresenta de forma mais objetiva é “Qual é o nome dessa figura?” ou “Qual é a palavra que você ouviu?”	✓ As alternativas devem ser elaboradas atentando-se às correspondências fonéticas e ortográficas com a palavra-suporte. Além disso, que sejam palavras que possam ser, de alguma maneira, conhecidas da criança.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quadro 16, além de se indicar o comando mais eficiente para a construção do item, de acordo com a análise feita, aponta-se, ainda, para necessidade de atenção para a escolha das palavras que irão compor as alternativas. A imagem é o apoio dos estudantes para resolver o item, sendo a partir dela que eles reconhecem a escrita da palavra, daí a importância de se pensar em figuras conhecidas e de fácil reconhecimento por eles. Essas considerações são feitas para aguçar a atenção do analista ao produzir um item, para que o estudante possa se concentrar na leitura da palavra, sem outras dispersões.

Quadro 17- Comando e alternativas da habilidade de Ler palavras formadas por sílabas não canônicas

DESCRITOR	NATUREZA LINGÜÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D11 - Ler palavras não canônicas	Nessa habilidade, também há a percepção de que a palavra é uma unidade com sentido completo e características gráficas e fonéticas particulares. As palavras a serem lidas nestes itens são compostas	1ª parte: o item apresenta uma figura para que a criança possa localizar seu nome entre as alternativas. Outra possibilidade é o aplicador falar o nome da palavra e a criança	✓ As alternativas devem ser elaboradas atentando-se às correspondências fonéticas e ortográficas com a palavra-suporte. Além disso, que sejam palavras que possam ser, de

	por padrões de composição de sílabas diferentes da convenção C-V.	identificar a forma gráfica dessa palavra.  2ª parte: o comando se apresenta de forma mais objetiva é “Qual é o nome dessa figura?” ou “Qual é a palavra que você ouviu?”	alguma maneira, conhecidas da criança.
--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quadro 17, assim como no anterior e nas análises feitas ao longo desta pesquisa, são indicados o comando mais objetivo, encontrado no corpus analisado, e o cuidado com a escolha das palavras a serem lidas e as imagens que irão compor o item. Essas atribuições foram anteriormente discutidas, mas, reforça-se a importância da seleção de palavras e imagens para a efetiva realização da atividade pelo estudante. As imagens pouco usuais aos estudantes ou que apresentem diferentes nomenclaturas podem induzi-los ao erro, tornando um item de difícil resolução, mas sem apresentar, efetivamente, bons parâmetros A e C.

Apresentadas as informações que subsidiarão a construção do manual, na seção seguinte, estão explanadas a importância da formação dos profissionais do banco de itens e como ela se dará. A formação dos analistas é parte integrante do Programa de Ação Educacional, proposta neste capítulo, assim como as informações que darão estrutura ao manual de elaboração de itens.

#### 4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA EQUIPE DE ANOS INICIAIS DO CAED

Após a elaboração do manual focado nos descritores pesquisados, partiremos para uma segunda estratégia que é chave para o desenvolvimento profissional, que é a submissão deste manual à equipe em uma sequência de encontros cuja estrutura é apresentada adiante.

Quanto à forma de organização dessas atividades, adotamos o quadro 5W2H<sup>15</sup>, no qual a sustentação exequível das ações fica mais clara e contribui para a visualização das etapas do processo do Plano de Ação. Essa ferramenta auxilia no planejamento das ações para a formação dos profissionais e fortalece o monitoramento das ações que estão em execução. Além disso,

<sup>15</sup> Ferramenta estratégica para o planejamento que representa seis perguntas em inglês, que devem ser feitas e respondidas, ao investigar e relatar um fato ou situação. As cinco primeiras iniciam com a letra W e a última com a letra H. Dessa forma, tem-se What (o quê): o que será feito; Who (quem): quem o fará; When (quando): quando será feito; Where (onde): onde será feito; Why (por quê): por que será feito e How (como): como será feito.

pode ser um apoio importante quanto à implementação de novos projetos, já que as etapas de formação estão mapeadas, o que gera mais engajamento entre os profissionais em relação às novas proposições da matriz.

Quadro 18 - 5W2H

<i>What</i> – O que será feito?	Apresentação dos dados desta pesquisa acerca das 7 habilidades analisadas que compõem a consciência fonológica.
<i>Why</i> – Por que será feito?	Garantir o desenvolvimento profissional na medida em que essa ação pode elevar a qualidade técnica e pedagógica dos itens produzidos para a avaliação da alfabetização.
<i>Where</i> – Onde será feito?	CAEd/UFJF – Unidade Dom Orione.
<i>When</i> – Quando será feito?	Durante um período de 2 meses, com 7 encontros quinzenais, de 3 horas cada um deles. Cada encontro abordará o descritor anteriormente analisado e um novo descritor será apresentado para cada descritor, podendo ser decidido de acordo com a disposição da equipe de anos iniciais. No entanto, é importante que se estabeleçam a frequência e a regularidade dos encontros, pois todos os descritores compõem um grande campo, que é a consciência fonológica. A considerar a última semana de setembro um encontro de 3 horas.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	Especialistas da Pesquisa Aplicada e analistas de avaliação (elaboração do banco de itens).
<i>How</i> – Como será feito?	Apresentação da sustentação linguística dos descritores, as análises estatísticas e pedagógicas e novas proposições de classes ou validação das já existentes
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	Sem custos para o CAEd/UFJF, já que a atividade será realizada pela equipe interna da instituição durante o horário de expediente.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para além dessa organização, será sugerido aos especialistas que também produzam itens com as proposições da pesquisa, de modo que os encontros quinzenais possam começar pela retomada dos itens elaborados do descritor já apresentado, seguindo para a introdução do novo descritor.

Essa nos parece ser uma formação potente para que os analistas do CAEd possam se inserir nas discussões dos descritores e relatar as dificuldades ou facilidades no processo de

elaboração. A experiência acontece no “fazer” e, a partir dele, é possível que se ajuste alguma inconsistência não identificada no período de apuração e análise de dados.

Essa percepção é definitiva para o processo de elaboração de itens consistentes para a avaliação em larga escala, já que o produto final – o item – precisa ser feito dentro dos parâmetros de razoabilidade e funcionalidade no exercício diário de produção do instrumento.

A seguir, nas considerações finais, apontaremos as reflexões acerca da avaliação em tempos únicos de pandemia, assim como a educação em linhas gerais, inserindo esse processo como colaborador na readaptação aos novos tempos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo final deste trabalho, vale suscitar algumas reflexões acerca da pesquisa realizada. As proposições feitas aqui só foram subsidiadas devido ao entendimento pedagógico das questões relacionadas à alfabetização e aos dados estatísticos sobre cada item. A proposição de classes se apoia nos números fornecidos, que nos permite visualizar a escala de proficiência e fazer considerações acerca de um melhor comando, do nível de dificuldade e da construção de alternativas.

Como analista, neste momento, fica clara a importância de aliar essas duas vias para a construção de instrumentos mais afinados quanto ao que se pretende saber do processo de alfabetização dos estudantes. Assim, esta pesquisa fornece dados que podem fortalecer o que conhecemos sobre consciência fonológica e o quanto desse processo pode ser mapeado e deve embasar outras pesquisas sobre o tema, já que ele não se esgota aqui.

Além disso, aponta-se a necessidade de rever os itens, testá-los e revisar a própria matriz de referência à medida em que os dados ainda não confirmados passarem pela teoria estatística após a aplicação dos testes. Essa é a base que sustenta as pesquisas e que nos permite avançar nos estudos sobre a alfabetização. Nesse sentido, esta pesquisa sustenta o desenvolvimento profissional dos analistas porque coloca luz em questões por vezes automatizadas em nossos processos cotidianos de trabalho e nos move em direção ao aprimoramento e refinamento dos instrumentos de avaliação. Dessa forma, a inteligência do processo de elaborar itens fica mais aguçada e dá densidade às discussões.

Nessa esteira, coloco-me dentro do processo de pesquisa e de construção de instrumentos de avaliação e compreendo que a construção desta pesquisa foi possível porque o Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP), do CAEd/UFJF, gerou a possibilidade das investigações apresentadas. Dessa forma, é o CAEd refletindo sobre o próprio CAEd. Pensando-se em um sistema que se realimenta, O PPGP, representado por este trabalho, promoveu uma proposta de desenvolvimento profissional, que repercutirá diretamente no banco de itens e que, certamente, indicará novas pesquisas sobre esse instrumento. Esse fluxo acentua o papel do pesquisador-analista para que nossos processos de trabalhos se tornem mais robustos e conscientes quanto ao que pretendemos avaliar e devolver às redes em forma de diagnóstico e princípio de políticas públicas.

Apresentados os resultados e as proposições da pesquisa, em uma perspectiva de formação profissional, faz-se necessário inserir o contexto educacional, a avaliação e a alfabetização na perspectiva pós-pandêmica. Foram dois anos de escolas fechadas, de

reinvenção das formas de ensinar e de aprender, de reclusão da socialização e de formas diferentes de se avaliar o rendimento de cada estudante.

As formas já conhecidas de pensar a escola não cabem no momento único pelo qual o mundo atravessou. O uso das tecnologias, para as quais esse acesso foi possível, revolucionou, de forma abrupta, o cotidiano das escolas, especialmente, as públicas.

Nesse sentido, os alunos em processo de alfabetização, que necessitam do apoio mais direto do professor, no uso da página de um caderno, na caligrafia, na ortografia, em cada movimento em direção ao sistema de escrita alfabético, foram os mais atingidos pelo distanciamento da escola. Nessa via, Gatti (2020) abre a discussão:

A pergunta hoje é: em que condições e com quais dinâmicas escolares voltar à escolaridade presencial? Essa é uma questão para a qual não se dispõe de soluções mágicas, ou soluções definitivas, ou sequer uma única possível solução, dadas as diferenças contextuais e sociais no país e as desigualdades da oferta educacional nesse período e das possibilidades também diferentes de condições de estudo evidenciado pelas crianças e adolescentes na situação remota. Deve-se lembrar sobretudo de que atividades pré-escolares e de alfabetização foram as mais prejudicadas pela inexistência de propostas adequadas para esta situação. A quase falta de discussão que se verifica sobre esse nível de escolaridade testemunha o quanto “os que têm voz” deixam de lado questão que é esquecida e bem incômoda, sob vários aspectos. Mas o desenvolvimento integral nessa fase da vida é insubstituível, é vital. (GATTI, 2020, p. 34).

A alfabetização, dessa forma, necessita de um olhar especial, especialmente, em uma via de recuperação e de reconstrução dos conteúdos que não foram bem desenvolvidos em tempos em ensino remoto. E, para além disso, quais seriam as novas perspectivas de ensino nessa etapa de escolarização.

Assim, a avaliação em larga escala pode contribuir consideravelmente, na conjuntura atual, para a reorganização das redes escolares na medida em que os diagnósticos produzidos atuam sob um novo ser e estar no mundo – e na escola –, indicam onde poderão incidir as ações de gestão e pedagógicas.

O aprimoramento da avaliação, como as proposições apontadas neste trabalho, pode contribuir para um apontamento emergencial sobre os déficits acumulados no período de isolamento e, de certa forma, coloca luz também sobre a eficiência dos métodos e instrumentos utilizados via digital para alfabetizar as crianças.

Nas dificuldades do momento vivido e na readaptação aos novos tempos, a alfabetização desponta como uma preocupação (e também urgência) de política pública nacional a ser delineada. Política que possa ser pensada com as esferas de gestão educacional, professores e, mesmo os alunos, em suas dificuldades enfrentadas e no porvir desse período. Política pública

que não pode ser dissociada da avaliação educacional em larga escala para discutirmos, verdadeiramente, a Educação Básica no país.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **Relatório Semestral da pesquisa 2016 – 2019**. Língua Portuguesa 5º ao 12º ano. [S.l.: s.n.], 2017.

BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Linhares; FERREIRA, Rosângela Veiga. Avaliações em larga escala de língua portuguesa. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 10, p. 1064-1081, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Relatório SAEB-ANA 2016**. Panorama do Brasil e dos Estados. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096). Acesso em: 12 ago. 2019.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./ jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRUNS, Juliana P.; RAUSCH, Rita B. Desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes: marcas positivas e negativas vivenciadas ao longo da carreira docente. **Colloquium Humanarum**. nº 17, p. 125–144, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3675>

BYRNE, Brian; FIELDING-BARNESLEY, Ruth. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. **Journal of Educational Psychology**, p. 451–455, 1991.

SILVA, Thaís Cristóvão Alves da. CEALE UFMG. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 31 ago. 2019.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Item**. [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.CAEdufjf.net/pagina-exemplo/item/>. Acesso em: 09 abr. 2020.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Planejamento, Execução e Monitoramento da Pesquisa de Avaliação 2016 – 2019**. Juiz de Fora, 2016-2019.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Portal de Avaliação**. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.CAEdufjf.net/>. Acesso em: 14 set. 2020.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Relatório semestral da pesquisa CAEd 2016-2019**. Língua Portuguesa, 5º ao 12º ano, 2017.

CARVALHO, Wilson Júnior de A. **O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

COSCARELLI, Carla V. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Língua**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./ jun. 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

CRECCI, Vanessa M.; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **ACTA SCIENTIAE**, v. 15, p. 23-39, 2013.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Espírito Santo. **PAEBES ALFA – 2016**. Revista do Professor, Língua Portuguesa e Matemática, 2º ano do Ensino Fundamental, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./ dez. 2016.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **Relatório de Atividades Pesquisa Aplicada CAEd**, Juiz de Fora, jun. 2019.

FERREIRO, Emília. **Entre a sílaba oral e a palavra escrita**. *In*: FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, p. 25 – 37.

FUNDAÇÃO CAED. Disponível em: <http://fundacaoCAEd.org.br/#!/fundacao>. Acesso em: 31 mai. 2020.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, mai./ ago. 2009.

GATTI, Bernadete A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Scielo Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxjh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

GONTIJO, Claudia Maria M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conheça o Inep**. [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 14 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% das crianças brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa**. Brasília, ago. 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206). Acesso em: 17 set. 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, Campinas, mai./ ago. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072018000200389&lng=pt&tlng=pt#B06](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200389&lng=pt&tlng=pt#B06). Acesso em: 15 jun. 2020.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Sílabas. **Glossário Ceale**, Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores, [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba>. Acesso em: 22 set. 2020.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Educação. Boletim Pedagógico. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)**, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Boletim Pedagógico. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA**, 2017.

MORAES, Tatiane Gonçalves. **Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO):** interpretação estatística e pedagógica dos itens de Matemática. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/5824/1/tatianegoncalvesmoraes.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na alfabetização. **Glossário Ceale**, Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores, [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica-na-alfabetizacao>. Acesso em: 22 set. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização**. Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2012.

OLIVEIRA, D. A. **Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente:** da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

OLIVEIRA, Mateus Campos de Paula. **Elaboração e revisão de itens de Geografia no contexto das avaliações em larga escala promovidos pelo CAEd/UFJF:** dificuldades e desafios de superação. 2018. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela.; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. Avaliação educacional em grande escala: a experiência brasileira. In: DAVID, Marcus Vinícius et.al. (orgs.). **Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e escola**. Volume 2. Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: CAEd, 2012. p. 105-123. Acesso em: 13 out. 2019.

PASSOS, Carmem Lúcia et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma metaanálise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, v. 15, n. 1 e 2, p. 193-219, 2006.

RABELO, Mauro. **Avaliação Educacional**: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

REZENDE, Wagner. **Avaliação em larga escala da alfabetização**: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ ago. 2003.

TOCANTINS, **Avaliações em larga escala em Ciências Humanas no Centro de Políticas Públicas e avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)**. 2018. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Educação/ CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

VARANDA, Jonas Brás; FREITAS, Denise de. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, mai./ ago. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072018000200389&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072018000200389&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 15 set. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VINHA, Telma; WREGGE, Mariana; MORO, Adriano. A importância da qualidade do clima na escola. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM BUSCA DA QUALIDADE DO CLIMA E DA CONVIVÊNCIA NA ESCOLA 2017, Faculdade de Educação, UNICAMP. **Anais...** 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/convivenciaaescola2017/apresentacoes/A%20import%C3%A2ncia%20da%20qualidade%20do%20clima%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

Quadro-síntese relativo à pesquisa realizada na página da ANPED sobre temas relacionados à consciência fonológica

<b>AUTOR (ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>RESUMO</b>	<b>FONTE</b>
PERFEITO, Vânia Márcia Silvério e SOARES, Graciely Garcia (UNB)	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O OLHAR DAS DOCENTES FACE À APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO	O presente ensaio procurou analisar como as alfabetizadoras de duas Unidades de Ensino vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, organizam o trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização, bem como, conhecer as concepções de ensino e aprendizagem que norteiam suas práticas, face às mudanças didático-pedagógicas, para o ensino da leitura e da escrita, identificando os principais materiais utilizados. Para a concretização deste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas às docentes alfabetizadoras no segundo semestre letivo do ano de 2018. Os resultados apontaram, como as professoras concebem o processo de alfabetização e letramento face às mudanças materializadas após a década de 1980, bem como, a apreensão das potencialidades e os limites dos procedimentos metodológicos empregados, incluindo o livro didático.	39º ANPED_2019_GT10
SILVA, Iara Augusta da Silva. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: A UTILIZAÇÃO DE CARTILHAS NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA (1979-2017)	Os estudos que tratam da história da alfabetização no Brasil tiveram início na última década do século XX, porém, vêm ganhando maior espaço e visibilidade nos anos 2000. Tendo como referência esses estudos, o presente texto apresenta as reflexões iniciais da pesquisa a respeito da trajetória histórica da alfabetização em Mato Grosso do Sul (MS) no período de 1979 a 2017, com foco no uso das cartilhas. Na realização da investigação buscou apoio em documentos, produções acadêmicas e obras relacionados à história da educação (ALVES, 2001, 2005, 2015) e à história da alfabetização (MORTATTI, 2012; FRADE; MACIEL, 2006; CARDOSO, 2011; AMÂNCIO, 2008; BERTOLETTI, 2006, 2018) no Brasil. Os resultados preliminares apontam a existência de um número pequeno de trabalhos científicos que abordam a história da alfabetização no estado de MS, como também a quase inexistência de acervos de materiais didáticos (livros escolares, por exemplo) em bibliotecas escolares, em centros vinculados às universidades e em institutos históricos sediados neste Estado da federação.	39º ANPED_2019_GT10
AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de.	PANORAMA DE ANCORAGEM TEÓRICA EM ALFABETIZAÇÃO	O trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa na área de alfabetização e propõe como objetivo geral mapear os grupos certificados no Diretório dos Grupos de Pesquisa (Brasil – Lattes),	39º ANPED_2019_GT10

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina	COM BASE NO DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA	na busca de identificar a ancoragem teórica que os sustentam. A metodologia se pauta em levantamento desses dados, com base no descritor “Alfabetização”, com filtro para o nome do grupo e das áreas de Ciências Humanas e Linguística. Foram encontrados 33 registros e procedeu-se a uma categorização, restando o total de 25 grupos. A investigação, ainda em andamento, vem analisando resumos de teses e dissertações de alguns desses grupos e na aproximação com esses resumos, constata-se uma ancoragem teórica que se vale de conceitos vygotskianos (abordagem histórico-cultural) e de aportes bakhtinianos (Teoria da Enunciação). Como se trata de pesquisa em andamento, enfatiza-se que os achados ainda são preliminares, não podendo ser considerados nesse momento como determinantes das tendências de tais grupos.	
ALMEIDA, Ana Caroline de. UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei	APROPRIAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC: elementos para uma reflexão a partir do que ocorreu na sala de aula de uma escola pública	Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado, que discute apropriações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nosso construto teórico-metodológico sustenta-se em Bakhtin, Paulo Freire e nos Novos Estudos do Letramento (BARTON e HAMILTON, 2004; STREET, 2004, 2010). As análises sobre os eventos de letramento em uma turma de 2º ano, de uma escola em Recife, apontam para uma concepção ainda tradicional de alfabetização; mas que, por outro lado, guarda elementos que estão na base da proposta do PNAIC, como o foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, o monitoramento das escritas infantis em níveis psicogenéticos e uma tentativa de lidar com a heterogeneidade. Nós argumentamos que políticas e práticas de alfabetização que consideram o SEA como o objeto deste processo, tendem a esvaziar a escrita de sua natureza política, social e cultural, comprometendo a formação crítica das nossas crianças.	39º ANPED_2019_GT10
Oliveira, Tatiana de Carvalho	BASE NACIONAL COMUM E AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO	A autora expõe em sua reportagem a relação entre a Base Nacional Comum Curricular, as mudanças e as continuidades para o ciclo de alfabetização, destacando em especial o impacto que poderá provocar nas avaliações em larga escala, destacando o cenário revelado pela Avaliação Nacional da Alfabetização_ANA.	<i>De Olho na Mídia</i> , ANPED, Novembro, 2015.
Stuepp, Angelita Maria Gambeta. FURB.	CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - O QUE DIZEM AS PROFESSORAS FORMADORAS	Este artigo tem como objetivo analisar o ingresso de três professoras formadoras no ensino superior, no curso de pedagogia, na disciplina de alfabetização e letramento e a compreensão das concepções desses dois conceitos que elas elaboraram no decorrer de suas trajetórias de vida profissional. Com isso buscou-se compreender os discursos que circulam em torno dessas temáticas na formação inicial de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, formados nas universidades pesquisadas. Trata-se de	Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, BDTD, 2010.

		um estudo numa perspectiva histórica, de caráter qualitativo e interpretativo. Utilizou-se, como instrumento de coleta dos registros, a entrevista narrativa. As teorias que fundamentaram as análises foram as do viés enunciativo de Bakhtin, literaturas da área de alfabetização e dos Novos Estudos do Letramento e, autores da educação que estudam trajetórias de vida profissional de professores e saberes docentes. Na análise do discurso dos sujeitos, depreendemos que a concepção de alfabetização e letramento se aproxima de uma abordagem do modelo de letramento autônomo. A compreensão se fundamenta no domínio do código alfabético e no desenvolvimento de habilidades e competências na área da leitura e da escrita.	
Leite, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. UFPE	O CONHECIMENTO DE LETRAS E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DA ESCRITA ALFABÉTICA	Esse estudo buscou investigar como o conhecimento das letras evolui ao longo do ano letivo e como se relacionava à evolução das hipóteses de escrita durante a alfabetização. Em três ocasiões, durante o ano letivo de 2008, examinamos 40 crianças, de duas escolas de uma rede pública de ensino. Em cada ocasião, os sujeitos respondiam a atividades de escrita espontânea e três atividades de conhecimento de letras: nomeação, identificação e produção. Os resultados mostraram que: 1) quanto à evolução da compreensão do sistema de escrita alfabética, as crianças de ambas as escolas, de um modo geral, evoluíram consideravelmente da primeira à última coleta; 2) as crianças de ambas as escolas, em todas as três coletas, tiveram rendimentos mais altos na tarefa de Nomeação que nas demais tarefas sobre letras; 3) os níveis de escrita estiveram correlacionados significativamente com os resultados nas tarefas sobre conhecimentos de letras, em todas as etapas do ano letivo. À medida que as crianças avançavam em seus diferentes níveis de escrita, a tendência era crescer o número de acertos mas não parecia haver nenhuma relação causal direta entre conhecer letras e ter desenvolvido hipóteses mais avançadas de escrita.	ANPED_2015_GT 10.
<b>Souza,</b> Ivânia Pereira Midon de. (SME Várzea Grande); Cardoso, Cancionila Jankovski. (UFMT/Rondonópolis)	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O FAZER PEDAGÓGICO DE UMA ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA	Este trabalho, recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, tem como objetivo analisar a prática de uma alfabetizadora considerada bem sucedida, atuante em uma escola municipal de Várzea Grande - MT. Dada a natureza do problema, optamos pela pesquisa qualitativa, não deixando de lançar mão, todavia, de importantes dados quantitativos. Foram realizadas observações de aulas, em dias alternados dos meses de novembro e dezembro de 2009, entrevistas individuais com a professora e as crianças, além da análise dos desempenhos dos alunos em expressão oral e escrita. São tematizados os conceitos de alfabetização e letramento, à luz de autores que compreendem esses fenômenos como facetas distintas,	ANPED_2012_GT10

		<p>porém complementares da aprendizagem da língua materna. Como resultados aponta-se que as expectativas positivas em relação à aprendizagem dos alunos, a alfabetização com textos, a capacidade de trabalho com diferentes níveis psicogenéticos, o bom uso do tempo em sala de aula, o compromisso com a aprendizagem dos alunos e a busca constante pelo conhecimento, constituem-se em grandes pilares para a compreensão das práticas bem sucedidas de alfabetização e letramento.</p>	
AQUINO, Socorro Barros de. Rede Municipal do Recife	O TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS	<p>A nossa pesquisa tem o objetivo de investigar o efeito do trabalho com consciência fonológica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) na Educação Infantil.</p> <p>O interesse em trabalhar com crianças da Educação Infantil sobre o processo de aquisição do SEA decorre da constatação de que, mesmo com a ampliação do acesso à Educação Infantil, o quantitativo de crianças que concluem o 1º ciclo do Ensino Fundamental, e até o 2º ciclo desse mesmo nível de ensino, sem dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ainda é elevado</p>	31º Reunião_ANPED_2008_GT10
Becalli, Fernanda Zanetti.	AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LEITURA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)	<p>Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões advindas de uma pesquisa que se prendeu a analisar os pressupostos teóricos que balizaram o modelo de ensino da leitura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Neste texto, analisaremos a concepção de alfabetização que orienta o programa de formação e, também, a concepção de leitura. Metodologicamente o estudo se configura como uma análise documental, pautada pela perspectiva dialógica, e, teoricamente se embasa no referencial bakhtiniano de linguagem e na Psicologia Histórico-Cultural. Os documentos analisados permitiram observar a necessidade de um redimensionamento das concepções de língua, de sujeitos e de interações que subjazem ao processo de ensino aprendizagem e, também, uma proposta de trabalho com a leitura que seja pensada de forma intencional, organizada e sistemática a partir da mediação qualificada do professor alfabetizador para que se possam operar mudanças no ensino da leitura na escola.</p>	32ª reunião_ANPED_2009_GT10
PORTO, Gilceane Caetano. (UFPEl e UNIPAMPA); PERES, Eliane. (UFPEl)	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE REVELAM CADERNOS ESCOLARES DE CRIANÇAS?	<p>Este trabalho analisa cadernos escolares de crianças de 1ª série com o objetivo de apreender concepções e práticas de alfabetização. Inicialmente trabalhamos com 46 cadernos dos anos de 1990 e 2000 e os dividimos em dois grupos. Um deles constituído por 26 que mantém a “tradição” do “método silábico” na sua forma mais difundida. O outro grupo, composto por 20 cadernos cuja proposta é a ruptura com essa “tradição”. No refinamento metodológico optamos em problematizar especificamente três cadernos. Os</p>	32ª reunião_ANPED_2009_GT10

		escolhemos por considerá-los “exemplares” e indicadores de concepções e práticas alfabetizadoras diferentes para um mesmo período, o do pós “revolução conceitual”. Pode-se dizer que pelos menos três diferentes perspectivas de alfabetização vigoram nas salas de aula em que os cadernos foram utilizados: um trabalho cuja base é o “método silábico” na sua forma mais estrita; uma segunda, que denominamos intermediária, ou seja, representa a “ruptura” com a tradição silábica, mas não a abandona totalmente; e a terceira, um processo de alfabetização através de textos.	
DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. UnB/SEDF/Integrante do GEPA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico	PROVINHA BRASIL DE LEITURA: PARA ALÉM DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	Nenhuma avaliação externa à escola pode ser entendida como uma atividade neutra, pois interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola e da sala de aula. Refletir sobre os limites e as contribuições de um exame como a Provinha Brasil de leitura a partir da compreensão do que revelam os resultados do teste é o objetivo do presente artigo. O trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento realizada no cotidiano escolar e no acompanhamento das ações dos gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal articulado à pesquisa participante. A partir de uma perspectiva crítica, consideramos que a questão não é a negação dos exames externos, mas a constituição de uma avaliação mais ampla, capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pelo professor e pela escola. Assim, para além dos níveis de proficiência gerados pela Provinha Brasil é importante o entendimento do que o teste avalia e o que é necessário para favorecer a aprendizagem das crianças durante a alfabetização. Para tanto,	Biblioteca _ANPED.
MELO, Terezinha Toledo Melquíades de. e MAGALHÃES, Luciane Manera. UFJF	O DESAFIO DO “ALFABETIZAR LETRANDO” EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO	A alfabetização na perspectiva do letramento tem sido discutida por diferentes estudiosos da área como, por exemplo, Soares (2004); Maciel e Lúcio (2008); Morais e Albuquerque (2010). Esta é a nova e desafiadora tarefa que se apresenta aos professores alfabetizadores. No entanto, o que isto significa em termos pedagógicos? Com o objetivo de compreender como este processo tem acontecido em ambiente escolar, investigamos a prática pedagógica de uma professora do 2º ano, que afirma alfabetizar letrando. Analisamos, por meio das atividades realizadas em sala de aula, a ênfase dada aos processos de alfabetização e letramento. Recorremos à pesquisa interpretativista para a realização desta investigação. Os dados foram gerados a partir de observações e notas de campo. A análise dos dados revelou a ênfase dada pela professora ao processo de letramento, o qual faz com muita competência. O trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética, porém, é menos sistemático. Ressaltamos a importância de estudos voltados para a	36ª Reunião_ANPED_2013_GT10

		didática da alfabetização que possam contribuir com a transposição didática dos conhecimentos científicos.	
Villas Boas, Benigna Maria de Freitas – UnB	A AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO NO DF	<p>A organização da escolaridade em ciclos surgiu na década de 60, no Brasil. Elevados índices de reprovação e repetência, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, motivaram a sua implantação, em substituição ao regime seriado. Algumas das experiências pioneiras de adoção de ciclos foram a do Distrito Federal (Fases e Etapas, de 1963 até o final da década de 60), a de São Paulo (Organização por Níveis, de 1968 a 1972); a de Santa Catarina (Sistema de Avanços Progressivos, de 1970 a 1984); e a do Rio de Janeiro (Bloco Único de Alfabetização, de 1979 a 1984). A implantação de ciclos no Brasil sempre esteve vinculada à necessidade de eliminar o fracasso escolar, estreitamente relacionado às práticas avaliativas. Não se pode responsabilizar inteiramente a avaliação por esse fracasso, mas, também, não se pode isentá-la. A avaliação é central no trabalho com ciclos: espera-se que a sua função tradicional de aprovar e reprovar e de atribuir notas seja substituída pela que promova a aprendizagem de alunos e professores e o desenvolvimento da escola. Com esta última função, a avaliação acompanha todo o processo e reorganiza o trabalho pedagógico. Mais uma vez a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal inicia a organização da escolaridade em ciclos. Dentre as medidas para incorporação das crianças de 6 anos de idade ao ensino fundamental, foi implantado em 2005 o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – somente em Ceilândia (uma das cidades do DF), em 52 escolas. Este texto apresenta resultados da pesquisa realizada em 2005 sobre as práticas avaliativas adotadas pelo BIA. Analisam-se as orientações gerais para a implantação do BIA, no DF, referentes à avaliação; comentam-se dois componentes que se destacam no documento orientador: o trabalho coletivo dos professores e a construção do projeto interventivo pelas escolas; por fim, apontam-se alguns dos desafios postos para a avaliação.</p>	29ª Reunião_ANPED_2006_GT13
Mota, Maria Océlia (PUC RIO)	AVALIAÇÃO E COTIDIANO ESCOLAR: USOS E DESUSOS DA PROVINHA BRASIL NA ALFABETIZAÇÃO	<p>Este estudo foi realizado em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Duque de Caxias. O trabalho buscou pistas e indícios dos possíveis efeitos e implicações da Provinha Brasil no cotidiano escolar, procurando compreender como elas são ressignificadas pelos sujeitos ordinários, praticantes do cotidiano escolar e suas contribuições para a aprendizagem dos/as alunos/as. No campo teórico-metodológico, Ginzburg (1989); Certeau (2012) e Esteban (2012) proporcionaram as âncoras para</p>	37ª Reunião_ANPED_2015_GT05.

		investir no desafio da pesquisa do cotidiano. Para a construção dos dados foram utilizadas observação direta, entrevistas, análise de documentos e fotografias. Como indicio reativo e, também, de resistência, tanto a escola como a professora da turma 201, demonstraram indiferença, quanto ao uso da Provinha Brasil como diagnóstico e ajuda no planejamento pedagógico, o que implica desusos. As práticas investigadas na turma 201 transbordaram as barreiras da avaliação e revelaram a complexidade e multiplicidade dos fios que tecem o cotidiano escolar.	
SOUSA, Sandra Novais – SED/MS; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço – UEMS; MELIM, Ana Paula Gaspar – UCDB	UM CENÁRIO, DUAS TÉCNICAS: ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC	A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul adotou, em 2008, como parte das medidas para melhorar os índices de aproveitamento dos alunos nas avaliações externas, o Programa Além das Palavras, baseado na utilização do método fônico e de cartilhas, manuais didáticos e formação de professores fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto. Entrementes, em 2012, o estado também adere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passando os alfabetizadores a participar de dois modelos de formação. Diante deste contexto, este estudo busca analisar a matriz teórica dos Programas e os impactos destas ações da Secretaria na prática dos professores alfabetizadores. Os resultados demonstraram, no campo teórico, a divergência das matrizes quanto aos conceitos de alfabetização, letramento e formação de professores, demonstrando assim a incoerência em serem adotados, simultaneamente, na mesma rede de ensino. Indicaram, também, a necessidade de investimentos em formações que promova a autonomia teórica dos alfabetizadores.	ANPED_2015_GT10.
MAGALHÃES, Luciane Manera. e MULLER, Analina Alves de Oliveira. UFJF	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: TEMPOS E CONTRATEMPOS	A alfabetização de todas as crianças brasileiras na idade certa ainda é um grande desafio para a sociedade brasileira: político, social, pedagógico. O trabalho do professor alfabetizador envolve, entre outros aspectos, a organização do tempo (ARCO-VERDE, 2012; TEIXEIRA, 2004) e a base curricular (BRASIL, 2012; CRUZ, 2012; VEIGA-NETO, 2002), os quais são perpassados pelas concepções de alfabetização e letramento (SOARES, 2004) e que orientam a prática pedagógica. Interessa-nos refletir, nesse artigo, acerca de uma das muitas facetas que envolvem o desafio pedagógico: o tempo destinado à aula de língua portuguesa e, sobretudo, seu aproveitamento nas classes de 1º ano. Para tanto, recorreremos à abordagem qualiquantitativa de pesquisa, de forma a obtermos um olhar mais amplo sobre a questão.	ANPED_2015_GT10.

		<p>Analisamos 10 aulas consecutivas desenvolvidas em seis turmas do 1º ano, em seis escolas públicas das três redes de ensino. Com base na análise dos dados, pudemos constatar que nem todos os eixos linguísticos são foco de atenção do professor alfabetizador e que a cópia ainda é uma prática recorrente.</p>	
--	--	--	--

## ANEXOS

## ANEXO A - Matriz de referência para a alfabetização

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO									
LEITURA					ANOS AVALIADOS				
Tópicos	Competências	Descritores	Habilidade	Nível de dificuldade	2 PERÍODO	1 Ano	2 Ano	3 Ano	4 Ano
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	C1. Identificação de letras do alfabeto	D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	EF.DM1.C1.D01.c11 – Identificar letras quando misturadas a rabiscos e desenhos.	X	X	X	X	
				EF.DM1.C1.D01.c12 – Identificar letras quando misturadas a números ou outros símbolos gráficos também utilizados na linguagem escrita.		X	X	X	
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.	EF.DM1.C1.D02.c13 – Reconhecer as letras isoladamente.		X	X	X	
				EF.DM1.C1.D02.c14 – Reconhecer as letras em uma sequência de letras.		X	X	X	
				EF.DM1.C1.D02.c15 – Reconhecer a letra em uma determinada palavra.	X	X	X	X	
		D03	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	EF.DM1.C1.D03.c16 – Reconhecer uma mesma letra, palavra ou frase escritas em imprensa representada nas letras maiúsculas ou minúsculas.		X	X	X	
				EF.DM1.C1.D03.c17 – Reconhecer uma mesma letra, palavra ou frase escritas em		X	X	X	

				imprensa na sua representação cursiva ou vice-versa.					
	<b>C2. Uso adequado da página</b>	D04	Identificar as direções da escrita.	EF.DM1.C2.D04.cl8 – Reconhecer a primeira ou última palavra de um texto de circulação social (poemas, parlendas, narrativas curtas).		X	X	X	
	<b>C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica</b>	D05	Identificar a unidade palavra em frases.	EF.DM1.C3.D05.cl9 – Identificar, entre frases, aquela que apresenta segmentação correta das palavras que a compõem.		X	X	X	
EF.DM1.C3.D05.cl10 – Identificar o número de palavras que compõem uma frase.						X	X		
<b>T2 – Apropriação do sistema alfabético</b>	<b>C4. Aquisição da consciência fonológica</b>	D08	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	EF.DM2.C4.D08.cl11 – Contar sílabas de uma palavra ouvida. (canônica ou não canônica)		X	X	X	
				EF.DM2.C4.D08.cl12 - Contar sílabas de uma palavra com base em uma imagem. (canônica ou não canônica).		X	X	X	
		D09	Identificar sílabas de uma palavra.	EF.DM2.C4.D09.cl13 – Identificar a sílaba inicial ou a sílaba final de uma palavra. (canônica ou não canônica)		X	X	X	
				EF.DM2.C4.D09.cl14 – Identificar a sílaba medial de uma palavra. (canônica ou não canônica)		X	X	X	
		D07	Identificar rimas.	EF.DM2.C4.D07.cl15 - Identificar as palavras que rimam num texto.		X	X	X	

C5. Leitura de palavras e frases	D35	Identificar variações de sons de grafemas.	EF.DM2.C4.D35.c116 - Identificar palavra iniciada por uma letra com uma única realização sonora/fonética.		X	X	X	
			EF.DM2.C4.D35.c117 - Identificar palavra ou figura que tenha mais de uma realização sonora/fonética.				X	
	D10	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	EF.DM2.C5.D10.c118 – Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.	X	X	X		
			EF.DM2.C5.D10.c119 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.		X	X	X	
			EF.DM2.C5.D10.c120 – Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.		X	X		
			EF.DM2.C5.D10.c121 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.		X	X	X	
	D11	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	EF.DM2.C5.D11.c122 – Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.		X	X		
			EF.DM2.C5.D11.c123 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.			X	X	
			EF.DM2.C5.D11.c124 – Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.		X	X		
			EF.DM2.C5.D11.c125 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.			X	X	

		D12	Ler frases.	EF.DM2.C5.D12.cl26 – Ler frase com estrutura sintática simples (sujeito, verbo, complemento).		X	X	X	X
				EF.DM2.C5.D12.cl27 – Ler frase com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complemento, adjuntos adnominais e adverbiais).				X	X
				EF.DM2.C5.D12.cl28 – Ler frase com estrutura sintática indireta (voz passiva).					X
<b>T3 – Leitura: compreensão, análise e avaliação</b>	<b>C6. Localização de informação explícita em textos</b>	D13	Localizar informação explícita.	EF.DM3.C6.D13.cl29 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no início ou final de um texto curto.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D13.cl30 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no meio de um texto curto.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D13.cl31 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no início ou final de um texto longo.				X	X
				EF.DM3.C6.D13.cl32 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no meio de um texto longo.				X	X
		D29	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	EF.DM3.C6.D29.cl33 – Identificar a personagem principal.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D29.cl34 – Identificar tempo e espaço de uma narrativa.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D29.cl35 – Identificar o conflito gerador de uma narrativa.				X	X

	<b>C7. Interpretação de informações implícitas em textos</b>	D15	Inferir informações em textos.	EF.DM3.C7.D15.c136 – Inferir uma informação em texto verbal, com vocabulário simples.			X	X	X
				EF.DM3.C7.D15.c137 – Inferir uma informação em texto verbal, com vocabulário mais complexo.				X	X
				EF.DM3.C7.D15.c138 – Interpretar textos não verbais.	X	X	X	X	
				EF.DM3.C7.D15.c139 – Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.		X	X	X	
		D19	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	EF.DM3.C7.D19.c140 – Inferir o sentido de palavra ou expressão que apresenta, no contexto, um sentido diverso daquele que possui habitualmente ou de uma palavra pouco usual.			X	X	X
		D16	Reconhecer o assunto de um texto ouvido.	EF.DM3.C7.D16.c141 – Reconhecer o assunto de textos de gêneros variados		X	X		
		D17	Reconhecer o assunto de um texto lido.	EF.DM3.C7.D17.c142 – Reconhecer o assunto de textos de gêneros variados		X	X	X	X
		D21	Reconhecer efeito de humor.	EF.DM3.C7.D21.c143 – Identificar efeitos de humor em textos não verbais ou que conjuguem linguagem verbal e não verbal.			X	X	X
				EF.DM3.C7.D21.c144 – Identificar efeitos de humor em textos verbais.				X	X

<b>C8. Coerência e coesão no processamento de textos</b>	D28	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.	EF.DM3.C8.D28.cl45 – Estabelecer relações de tempo e lugar.			X	X	X
			EF.DM3.C8.D28.cl46 – Estabelecer relação de causalidade em texto verbal quando a relação está claramente marcada por conjunções (porque, por causa, pois).			X	X	X
	D27	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	EF.DM3.C8.D27.cl47 – Estabelecer relação por meio de pronomes pessoais do caso reto, com pronome próximo do referente.			X	X	X
			EF.DM3.C8.D27.cl48 – Estabelecer relação por meio de substituição lexical.				X	X
			EF.DM3.C8.D27.cl49 – Estabelecer relação por meio de pronomes pessoais do caso reto, com pronome distante do referente.					X
			EF.DM3.C8.D27.cl50 – Estabelecer relação por meio de contrações dos pronomes pessoais do caso reto na 3ª pessoa com as preposições "de" (dela, dele, delas, deles) e "em" (nela, nele, nelas, neles).					X
	D24	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.	EF.DM3.C8.D24.cl51 – Identificar o efeito de sentido de notações em textos não verbais e textos que conjugam linguagem verbal e não verbal.			X	X	X
			EF.DM3.C8.D24.cl52 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários.			X	X	X

		D30	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.	EF.DM3.C8.D30.c153 – Reconhecer qual é o assunto comum entre dois textos distintos.					X	
		D31	Distinguir um fato da opinião.	EF.DM3.C8.D31.c154 – Distinguir fatos de uma opinião em suportes em que a opinião esteja clara: eu acho que, eu penso que, eu noto, eu desconfio que.				X	X	
		D32	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto.	EF.DM3.C8.D32.c155 – Identificar o locutor ou interlocutor de um texto.				X	X	
<b>T4 – Usos sociais da leitura e da escrita</b>	<b>C9. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos</b>	D34	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	EF.DM4.C9.D34.c156 – Ordenar palavras a partir da primeira letra.		X	X	X		
				EF.DM4.C9.D34.c157 – Ordenar palavras a partir da segunda letra.			X	X		
		D22	Reconhecer o gênero discursivo.	EF.DM4.C9.D22.c158 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário, convite.		X				
				EF.DM4.C9.D22.c159 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário, convite, tirinha, HQ.			X			
				EF.DM4.C9.D22.c160 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário,					X	

		convite, tirinha, HQ, anúncio, notícia, conto, fábula, regra de jogo, piada.					
		EF.DM4.C9.D22.cl61 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário, convite, tirinha, HQ, diário, biografia, entrevista, carta, gráfico.					X
D23	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	EF.DM4.C9.D23.cl62 – Reconhecer a finalidade: bilhete, receita culinária, cartaz, lista, rótulo, calendário.		X			
		EF.DM4.C9.D23.cl63 – Reconhecer a finalidade: bilhete, receita culinária, cartaz, lista, rótulo, calendário, anúncio, convite.			X		
		EF.DM4.C9.D23.cl64 – Reconhecer a finalidade: receita culinária, cartaz, calendário, anúncio, convite, regra de jogo.				X	
		EF.DM4.C9.D23.cl65 – Reconhecer a finalidade: receita culinária, fábula, diário, carta, cartaz, instrução de uso.					X

Fonte: CAEd (documento interno).



Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Garcia Finamore, Rachel.

Avaliação em larga escala da alfabetização : um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica / Rachel Garcia Finamore. -- 2022.

165 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Veiga Júlio Ferreira  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Avaliação em larga escala da alfabetização. 2. Alfabetização. 3. Consciência fonológica. 4. Desenvolvimento profissional. I. Veiga Júlio Ferreira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela , orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Rachel Garcia Finamore**

**Avaliação em larga escala da alfabetização:** um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica

Juiz de Fora

2022

**Rachel Garcia Finamore**

**Avaliação em larga escala da alfabetização:** Um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Juiz de Fora

2022

**Rachel Garcia Finamore**

**Avaliação em larga escala da alfabetização:** Um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 12 de agosto de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

**Doutora em Educação (UFJF). Rosângela Veiga Júlio Ferreira - Orientadora**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Doutora em Educação (PUC-Rio). Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Doutora em Linguística (UFJF). Priscila Fernandes Sant'Anna**

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Juiz de Fora, 21/07/2022.

---



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Veiga Julio Ferreira, Professor(a)**, em 16/08/2022, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Fernandes Sant'Anna, Usuário Externo**, em 23/08/2022, às 09:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Professor(a)**, em 24/08/2022, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0878610** e o código CRC **E2401F7A**.

---

## **Agradecimentos**

Este trabalho é uma construção de muitas mãos e mentes. Para que não me falte à lembrança, começo a agradecer à Inteligência Superiora, regente de toda vida e saber, Deus. As forças para começar, continuar e chegar não me faltaram.

Agradeço aos meus pais, Ana Lúcia e Wantuil, que me deram as melhores oportunidades e exemplos na vida, ensinando-me o valor do equilíbrio e da busca pelo conhecimento. Exemplos de amor que trago comigo para a vida.

À minha irmã, Elisa, por me valorizar e me apoiar em todas as decisões e me fazer sentir uma mulher especial. Suas palavras de carinho e afago me trazem paz.

Meu “muito obrigada” à minha orientadora Rosângela Veiga, cujo espírito de pesquisadora é único e me inspirou e conduziu durante esta trajetória. No percurso, ela me fez aguçar o “olhar”, com sensibilidade e ciência, maior aprendizado deste trabalho. Lições que nunca esquecerei!

Aos amigos e suportes acadêmicos, Juliana Magaldi e Daniel, que me deram todo apoio sensível e científico para que o trabalho acontecesse em meio às mudanças e aos períodos difíceis pelos quais passamos.

Ao CAEd e ao PPGP, que me proporcionaram a oportunidade de escrever este trabalho e, de alguma forma, voltar aos resultados desta pesquisa para os meus pares e para a contribuição de uma avaliação educacional mais robusta e também sensível.

Aos meus companheiros “CAEdianos”, que me forneceram dados, reflexões, forças e uma rotina de trabalho feliz para realizar este sonho. Que este estudo seja uma fonte de renovação e novas perspectivas para o nosso trabalho!

Aos amigos e aos meus familiares, que compreenderam minha ausência, muitas vezes sentida, e, ainda assim, incentivaram-me com uma palavra generosa, com um sorriso e com a compreensão dos que fazem parte dos laços de amizade e empatia que construímos.

Agradeço, em especial, à amiga e vizinha, Roseane Mendonça, que me ajudou na reta final com sua expertise acadêmica e sua mão estendida a qualquer hora.

Por fim, dedico este trabalho ao meu pai, que foi trilhar o caminho da eternidade durante esta escrita e sempre foi meu fã número 1.

## RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/ UFJF), apresenta um estudo pautado na possibilidade de (re)definir processos de um trabalho técnico realizado pelo CAEd: elaboração e revisão de itens que compõem os testes de avaliação. Nesse sentido, o texto pauta-se em um estudo sobre elementos demarcadores da complexidade de itens de alfabetização que avaliam a consciência fonológica. Trata-se de um importante marco do processo de formação inicial dos leitores, que é constituído por um conjunto de habilidades que possibilitam às crianças pensar sobre as palavras a partir dos diferentes segmentos sonoros que as formam simultaneamente ao desenho gráfico das letras. A pesquisa investiga itens que avaliam descritores específicos da primeira parte da matriz de referência de Língua Portuguesa, contendo dados estatísticos gerados em uma escala, em que a proficiência das crianças é calculada pelo modelo matemático gerado em três parâmetros - definidos pela discriminação de um item (Parâmetro A), pela dificuldade do item (Parâmetro B) e a probabilidade do acerto ao acaso (Parâmetro C) - Teoria da Resposta ao Item. Buscamos compreender o comportamento estatístico e os aspectos pedagógicos e teóricos de um conjunto de itens que avaliam determinadas habilidades da matriz de referência do CAEd voltadas à avaliação da apropriação do sistema de escrita, identificando tipos de operações cognitivas manifestadas em tarefas de leitura de palavras e de unidades menores que a formam. Para tanto, situamos a produção de itens para a avaliação educacional no contexto dos processos de trabalho do CAEd, refletindo sobre a avaliação em larga escala da alfabetização e analisando o conjunto de itens de alfabetização válidos estatisticamente. As discussões teóricas do campo da Linguística apoiam a descrição da natureza linguística dos descritores analisados; as da Estatística auxiliam na definição de critérios metodológicos de recorte dos itens válidos; e as sobre avaliação em larga escala da alfabetização contextualizam a consciência fonêmica e a fonológica como importantes marcos de desenvolvimento da formação leitora. O Plano de Ação visa ao desenvolvimento profissional, apresentando-se uma proposta de estudo dos resultados da pesquisa que reverberem nos processos de trabalho do banco de itens.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala. Alfabetização. Consciência fonológica. Desenvolvimento profissional.

## **Abstract**

The present dissertation is developed within the scope of the Professional Postgraduate Program in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). This is a study based on the possibility of (re)defining processes of a technical work carried out by the CAEd: elaboration and review of items that make up the evaluation tests. In this sense, the text is based on a study of elements that demarcate the complexity of literacy items that assess phonological awareness. This is an important milestone in the process of initial formation of readers, which consists of a set of skills that allow children to think about words from the different sound segments that form them simultaneously with the graphic design of the letters. The research investigates items that assess specific descriptors of the first part of the Portuguese language reference matrix, containing statistical data generated on a scale, in which children's proficiency is calculated by the mathematical model generated in three parameters -Item Response Theory. We seek to understand the statistical behavior and the pedagogical and theoretical aspects of a set of skills of the CAEd reference matrix aimed at evaluating the appropriation of the writing system, identifying types of cognitive operations manifested in tasks of reading words and units smaller than the form. To this end, we place the production of items for educational assessment in the context of CAEd's work processes), reflecting on the large-scale assessment of literacy and analyzing the set of statistically valid literacy items. Theoretical discussions in the field of Linguistics support the description of the linguistic nature of the descriptors analyzed; statistics help to define methodological criteria for the selection of valid items; and the large-scale assessment of literacy contextualize phonemic and phonological awareness as important milestones in the development of reading training. The Action Plan is based on professional development with a proposal to study the research results that reverberate in the work processes of the item bank.

**Keywords:** Large-scale evaluation. Literacy. Phonological awareness. Professional development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Os processos do macroprocesso de Pesquisa Aplicada, Manutenção e desenvolvimento de banco de itens.	35
Figura 2 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D02 (Reconhecer as letras do alfabeto) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	50
Figura 3– Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D07 (Identificar rimas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	51
Figura 4 - Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D08 (Identificar o número de sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	52
Figura 5 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D09 (Identificar sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	53
Figura 6 –Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D10 (Ler palavras formadas por sílabas canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	54
Figura 7 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D11 (Ler palavras formadas por sílabas não canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização	55
	56
Figura 9 – Item que avalia a habilidade de identificação do número de sílabas de uma palavra	60
Figura 10 – Rotas de leitura	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recorte da planilha – Identificar Letras do alfabeto (254 a 523 pontos da escala de proficiência)	72
Quadro 2 – Proposição de classes para D02	76
Quadro 3 – Recorte da planilha – Identificar o número de sílabas de uma palavra (348 a 679 pontos da escala de alfabetização)-	88
Quadro 4 – Proposição de classes para D08	98
Quadro 5 – Recorte da planilha – Identificar sílabas de uma palavra (293 a 816 pontos da escala de proficiência)	102
Quadro 6 – Proposição de classes para D09	110
Quadro 7– Recorte da planilha – Ler palavras formadas por sílabas canônicas (303 a 500 pontos da escala de proficiência)	116
Quadro 8 – Proposição de classes para D10	121
Quadro 9 – Recorte da planilha – Ler palavras formadas por sílabas não canônicas (206 a 539 pontos da escala de proficiência)	124
Quadro 10 – Proposição de classes para D11	130
Quadro 11 – Síntese das classes constantes na matriz de referência e novas classes propostas	146
Quadro 12 – Comando e alternativas da habilidade de Reconhecer as letras do alfabeto	151
Quadro 13– Comando e alternativas da habilidade de Identificar rimas	152
Quadro 14 – Comando e alternativas da habilidade de Identificar número de sílabas em uma palavra	
Quadro 15 – Comando e alternativas da habilidade de Identificar sílabas de uma palavra	154
Quadro 16 – Comando e alternativas da habilidade de Ler palavras formadas por sílabas canônicas	155
Quadro 17 – Comando e alternativas da habilidade de Ler palavras formadas por sílabas não canônicas	155
Quadro 18 – 5W2H	158

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE UFMG	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LACE	Laboratório de Avaliação de Competências da Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
2 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO E O CAED: DA ESFERA NACIONAL AOS PROGRAMAS LOCAIS .....	21
<b>2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 O CAED E AS AVALIAÇÕES ESTADUAIS E MUNICIPAIS EM LARGA ESCALA .....</b>	<b>31</b>
2.2.1 Pesquisa Aplicada, manutenção e desenvolvimento do banco de itens.....	33
2.2.2 Banco de itens do CAEd.....	35
<b>2.3 ELEMENTOS QUE COMPÕEM A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: BASE DO TRABALHO DO BANCO DE ITENS .....</b>	<b>36</b>
2.3.1 Habilidades e competências.....	37
2.3.2 Descritor e Matriz de Referência.....	37
2.3.3 Item.....	38
2.3.4 Classe.....	40
2.3.5 Escala de Proficiência.....	41
<b>2.4 O BANCO DE ITENS E A PESQUISA APLICADA EM LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>43</b>
2.4.1 Evidências desta pesquisa: o que nos dizem os dados estatísticos sobre as habilidades fonológicas e fonêmicas investigadas?.....	46
<b>2.5 DAS EVIDÊNCIAS À ANÁLISE: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>54</b>
3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO: EM FOCO AS HABILIDADES QUE AVALIAM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....	58
3.1.1. Identificar letras do alfabeto (D02).....	63
3.1.2 Identificar rimas (D07) .....	72
▪ 3.1.3 Identificar o número de sílabas de uma palavra (D08).....	78
3.1.4 Identificar sílabas de uma palavra (D09).....	93
3.1.5 Ler palavras canônicas (D10).....	107
3.1.6 Ler palavras não canônicas (D11) .....	117

4. PLANO DE AÇÃO PARA HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO NO BANCO DE ITENS: CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ANALISTAS DO CAED .....	126
<b>4.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA O BANCO DE ITENS: A BASE DO PLANO DE AÇÃO.....</b>	<b>127</b>
<b>4.2 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>131</b>
<b>4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA EQUIPE DE ANOS INICIAIS DO CAED.....</b>	<b>139</b>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	142
REFERÊNCIAS .....	145
APÊNDICES .....	150
APÊNDICE A .....	150
Quadro-síntese relativo à pesquisa realizada na página da ANPED sobre temas relacionados à consciência fonológica .....	150
ANEXOS.....	158
ANEXO A - Matriz de referência para a alfabetização.....	158

## 1 INTRODUÇÃO

Como analista do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que produz testes de alfabetização para a avaliação em larga escala, incluindo a elaboração e a revisão de itens de leitura, trago considerações iniciais para refletir sobre um recorte da matriz de referência de Língua Portuguesa. Refiro-me às habilidades que possibilitam obter informações sobre o processo de desenvolvimento da consciência fonológica entre estudantes que se encontram na fase inicial da alfabetização<sup>1</sup>. Assim, em relação a esse processo, algumas questões se me apresentam, quais sejam: em que medida a produção acumulada no banco de itens do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF - poderia trazer contribuições para (re)pensar os processos de trabalho voltados à produção de itens que avaliam a apropriação do sistema de escrita? Como as análises dessa produção, considerando o processo de alfabetização e os itens válidos, estatística e tecnicamente, poderiam lançar luzes sobre a elaboração de testes de alfabetização cada vez mais ajustados aos diferentes objetivos da avaliação?

Esses questionamentos introdutórios delineiam sobre o que iremos dissertar, possibilitando trazer: i) o contexto da pesquisa – a avaliação em larga escala da alfabetização; ii) o banco de itens do CAEd; iii) o objeto de pesquisa – itens que avaliam a apropriação do sistema de escrita; iv) o tema/recorte da pesquisa – a consciência fonêmica e a consciência fonológica; v) o referencial teórico que subsidiará as análises do objeto da pesquisa - avaliação em larga escala, estatística, linguística e alfabetização.

No processo de alfabetização, quando a criança percebe a diferença entre uma representação icônica e não icônica, consegue distinguir diferenças entre desenhar e escrever; quando a criança começa a perceber que a escrita representa os sons da fala, compreende a fonetização da escrita, pela compreensão de que as sílabas são formadas por letras e as palavras por sílabas, entendendo que a formação de novas palavras varia em função da posição que as letras ocupam nas palavras; quando começa a se preocupar com quantas e quais letras deve usar para escrever, estabelece formas de diferenciação na formação de unidades menores que o texto; quando a criança faz uso da escrita em situações sociais e se beneficia da cultura escrita como

---

<sup>1</sup> Em termos de textualidade, a escolha para a escrita desta dissertação é da primeira pessoa do plural. Todavia, nas passagens em que me referir a aspectos diretamente relacionados ao trabalho técnico que desempenho e que compõe a justificativa do recorte, a opção é por trazer as colocações na 1ª pessoa do singular.

um todo, apropria-se de novos usos que surgem, modificando a visão de mundo. Nesse percurso, os leitores/escritores trabalham cognitivamente, quer dizer, tentam compreender, desde muito cedo, informações das mais variadas procedências, que recebem dos próprios textos, nos contextos em que aparecem.

Ao se considerarem essas dimensões da alfabetização, atentando para a complexidade que envolve a constituição de um leitor/escritor, um importante e decisivo marco de desenvolvimento é a compreensão de que as letras são representações do som da fala, o que está diretamente relacionado ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Um segundo e igualmente importante marco é o desenvolvimento da consciência fonológica composta pela consciência silábica (pedaços que formam a palavra) e pela lexical (a palavra). É sobre esses dois marcos que nos debruçamos para trazer contribuições aos processos de trabalho desenvolvidos pelo banco de itens do CAEd, local em que atuo, por meio desta dissertação elaborada no âmbito de um Mestrado Profissional.

Dito isso, é importante destacar que a dissertação discorre sobre como esses marcos podem ser avaliados e como as informações obtidas por meio de instrumentos fidedignos poderão contribuir com o papel desempenhado pelo CAEd junto às redes de ensino.

A concepção de leitura que subsidia a avaliação da alfabetização está pautada na ideia de que o texto é um mapa e que a compreensão, de natureza subjetiva, requer que se considerem as pistas que guiam o leitor na construção de sentidos (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2020). O significado na leitura, portanto, está na interação entre o leitor e o texto. Pensar a leitura na etapa da alfabetização requer que se considerem: a apropriação do sistema alfabético; o envolvimento das crianças em práticas de leitura e escrita que promovam o desejo de ler; o oferecimento de momentos de observação de pessoas em situações de leitura e de escrita; e a busca pelo desenvolvimento de situações de ensino de estratégias de leitura que promovam a compreensão do texto.

Parte-se do pressuposto de que, na alfabetização, os leitores atuam sobre o texto, mobilizando conhecimentos adquiridos nas diferentes interações socioculturais, acionando aqueles advindos de contextos não formais e aqueles pelos quais a escola responde por meio do ensino de conhecimentos sobre a língua. Ensinar a ler, nesse sentido, é guiar o leitor no processo de interação com o texto. O professor mediador de leitura é aquele que se põe entre o leitor e o texto, guiando a criança na seleção das pistas que o texto oferece para que seja possível produzir sentido para o que se lê. Alfabetizar, desse modo, implica ensinar comportamentos leitores

mediados pela apropriação do sistema alfabético, auxiliando no processo de decodificação e codificação de letras e sons, visando à compreensão das diferentes funções da leitura e da escrita no cotidiano.

O leitor, nessa etapa de formação, tem, no processo de decifração da palavra, o ponto de apoio para a ativação de conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional (KLEIMAN, 1993). A mobilização desses conhecimentos requer que a criança esteja em condições de reconhecer uma série de palavras que irão auxiliar na compreensão do texto. Como, no processo inicial de decifração dos sons das letras, a apreensão do sentido da palavra torna-se uma tarefa mais complexa, tornando lento o processamento do texto, informações advindas do processo de desenvolvimento da tomada de consciência sobre como se opera a compreensão do sistema de escrita podem ser valiosas. Esse fato nos leva a pensar em analisar itens que avaliam habilidades de consciência fonológica, entendendo a relevância que testes em larga escala cada vez mais fidedignos podem adquirir no processo de obtenção de informações.

Para dissertar sobre o tema da consciência fonológica, entendemos ser importante ter clareza de qual é a concepção teórica que nos guia, quer seja: um conjunto de habilidades que possibilitam a criança refletir sobre os segmentos sonoros das palavras e, simultaneamente, sobre o desenho gráfico das letras que as constituem (MORAES, 2012). De acordo com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE UFMG), em seu Glossário<sup>2</sup>:

*Consciência fonológica e consciência fonêmica* são termos relacionados ao conhecimento que os falantes têm da organização da sonoridade. Podemos dizer que a sonoridade da fala é expressa nas palavras que pronunciamos. Toda palavra é formada por sílabas, e as sílabas são formadas por sons. Uma pergunta importante para compreender os conceitos de *consciência fonológica e consciência fonêmica* é: os falantes sabem, ou têm consciência, sobre a organização da sonoridade? Há evidências de que os falantes são, de fato, capazes de identificar sons individuais nas palavras e de que tal tarefa esteja relacionada a treinamento específico de leitura e escrita na escola. A habilidade de identificar e manipular sons individuais é denominada *consciência fonêmica*. [...] Entretanto, além de identificar sons individuais, um falante é capaz de separar palavras em sílabas, perceber o tamanho de uma palavra em relação a outra, identificar semelhanças sonoras entre palavras ou parte das palavras e é também capaz de segmentar e manipular sílabas e sons (rimar ou substituir sons específicos). O conjunto dessas habilidades é denominado *consciência fonológica* (SILVA, 2019, s.p. grifos da autora).

---

<sup>2</sup> Como o Glossário do Ceale é composto por verbetes elaborados por diferentes autores, ao mencioná-lo, far-se-á à referência de acordo com a autoria do verbete em questão.

Essa consciência passa pela noção de que as palavras são constituídas por unidades menores, como as sílabas e as letras, que podem ter diferentes realizações sonoras. Diante dessa consideração, não é simples para uma criança o entendimento de que um mesmo som pode ter várias representações ortográficas, já que, na fluência, a construção sonora é fluida e, até mesmo, natural. Aliar essa ambiência natural do “som”, da fala e a artificialidade da escrita é uma tarefa que ganha prioridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estende-se até o fim do ciclo de alfabetização ou quando isso possa ser consolidado pela criança nas etapas de escolarização subsequentes.

Na esteira desse processo de tomada de consciência dessas variações, é preciso considerar o desafio de compreensão dessas representações sonoras na escrita, ou seja, que segue um conjunto de regras ortográficas e fonêmicas diferentes da fala e próprias de um conjunto de regras que diferenciam a fala da escrita. Trata-se, portanto, de uma importante seara do processo de alfabetização, podendo as avaliações diagnósticas desse processo contribuir para que as habilidades sejam desenvolvidas. Nesse sentido, professores e gestores podem se valer de informações e dados que auxiliam na formação de estratégias pedagógicas eficientes para o ensino dessa tarefa e, conseqüentemente, para o processo de alfabetização das crianças. Assim, a avaliação educacional em larga escala apresenta-se como um elemento que pode fornecer diagnósticos e indícios para a formação docente e o “mapeamento” do desenvolvimento cognitivo dos alfabetizandos no que se refere a essa competência.

Em que pese a clareza das contribuições possíveis, temos consciência de que há limites nesse processo que podem se colocar desde a sua base, ou seja, na elaboração e revisão dos itens. Nesse sentido, entendemos que, ao refletirmos sobre a base de dados do banco de itens do CAEd e submetermos as análises a especialistas dos diferentes campos – Estatística (área das Exatas), Linguística (área de Letras) e Desenvolvimento (área da Pedagogia), considerando, no caso em tela, as informações já obtidas sobre o desenvolvimento das habilidades fonológicas, poderemos contribuir para a correção de fluxos internos de elaboração e de revisão e, conseqüentemente, com os testes em larga escala.

O resultado produzido pelas avaliações educacionais em larga escala afere a proficiência dos estudantes de uma rede de ensino. Isso, de maneira objetiva, trata do desempenho que as crianças de um sistema educacional demonstram ao responderem os testes propostos pela instituição avaliadora, juntamente com a gestão pedagógica da rede avaliada. Ainda permite

aos gestores e professores terem maior clareza em relação às habilidades avaliadas, de possíveis déficits e aprendizagens das crianças, contribuindo para uma tomada de decisão lúcida em diferentes âmbitos administrativos. Defendemos a proposição de que esses dados precisam ser discutidos no interior das escolas, cotejando as informações obtidas com as advindas das avaliações internas e dos fatores que podem interferir na obtenção das informações.

Segundo o relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na seção Panorama Brasil, o resultado da avaliação de leitura demonstra que 55% das crianças avaliadas encontram-se nos dois primeiros níveis de proficiência de leitura (22% nível 1 e 33% nível 2). Isso significa que mais da metade das crianças brasileiras avaliadas não podem ser consideradas efetivamente alfabetizadas ao fim do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2019). A implicação desse resultado arrasta-se às demais séries escolares e traz consequências para a formação do leitor e do escritor crítico e autônomo, objetivo da formação escolar. O déficit apresentado ao fim do 3º ano, muitas vezes, é cumulativo e dificilmente será revertido nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o resultado de Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2017, revela que apenas 1,6% dos jovens avaliados no Ensino Médio demonstram níveis de aprendizagem considerado adequados<sup>3</sup>.

Com o propósito de inserir as questões trazidas por esta dissertação no contexto maior da pesquisa educacional brasileira, especialmente no que tange à produção dos últimos dois anos, fomos ao banco de periódicos e publicações da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) buscar pesquisas publicadas que colaboram com as análises da consciência fonológica e que, de alguma maneira, podem estar relacionadas à avaliação em larga escala.

Constatamos que é pouco expressiva a presença desse tema no banco disponível para pesquisa. Inicialmente, as palavras-chave para a pesquisa foram “alfabetização – consciência fonológica – avaliação”. Encontramos 17 trabalhos que, ao serem analisados, quanto à presença

---

<sup>3</sup> A ANA, em 2016, compunha o SAEB, medindo os níveis de alfabetização, letramento e Matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas de ensino. Essa avaliação era aplicada às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Já a política de avaliação atual prevê a aplicação dos testes do SAEB para as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, que, certamente, trará impactos profundos na obtenção e entendimento dos resultados. Ainda que a reformulação da política seja a nova realidade educacional a ser considerada, a experiência da prova ANA e os diagnósticos por ela revelados podem ser revisitados como referência de instrumento avaliativo e para a remodelação de políticas educacionais.

desses elementos do tripé, foram reduzidos a 14 que nos traziam informações com mais relevância<sup>4</sup>.

Essa busca pode evidenciar que tanto os temas de avaliação em larga escala como os de desenvolvimento fonológico da criança ainda requerem uma análise mais profunda e abrangente. Muitos trabalhos pesquisados apresentavam uma visão bastante reducionista do que era consciência fonológica, atendo-se basicamente à localização de palavras que rimavam ou trocas de sílabas para formar diferentes palavras, como apresentado no Apêndice A desta dissertação. Esse fato é bastante preocupante, pois é, na escola, via de regra, que as crianças se alfabetizam, é lá que, geralmente, são estabelecidas as primeiras relações sistemáticas entre sons e letras.

A escolha do referencial leva em consideração a especificidade de nosso objeto de pesquisa que é a avaliação externa, e não a sala de aula – apesar de tê-la como ponto de partida e chegada. Não há a pretensão aqui de criar um “manual para a alfabetização das crianças”. Precisamos investigar, com mais cuidado, como a avaliação em larga escala contribui para nos informar sobre a condição de alfabetização das crianças avaliadas.

Para isso, frequentemente, partimos das experiências vividas em sala de aula, mas também das devolutivas e dos encontros com os profissionais das redes avaliadas. Assim, o conhecimento que se produz neste trabalho pode ser produtivo não somente para que a avaliação ofereça diagnósticos mais precisos, mas também como apoio na tarefa de alfabetização das crianças, delineando as etapas que implicam essa tarefa.

Assim, partimos da avaliação em larga escala, por ser meu lugar de reflexão e de experiência profissional, para abordar as questões de consciência fonológica na construção dos dados de qualidade educacional. Trabalho há dez anos no CAEd/UFJF como analista de instrumentos de avaliação, na frente de elaboração de itens de Língua Portuguesa para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Além dessa atribuição, que já trouxe desde o primeiro parágrafo desta introdução, também realizo as devolutivas de resultados das avaliações para os municípios e estados avaliados. Essa devolutiva consiste na apresentação dos resultados para a equipe pedagógica das redes avaliadas, enfatizando o caráter pedagógico que o número de proficiência indica. Nesse processo, entro em contato com a realidade dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais, que demonstram preocupação não somente com os resultados apresentados, mas com a qualidade do ensino oferecido pelas

---

<sup>4</sup> O quadro com a sistematização dos artigos encontra-se no Apêndice A da dissertação.

escolas e pelo aprendizado das crianças. Esses profissionais entendem a importância que a alfabetização representa na vida escolar e social da criança e demandam da avaliação resultados que possam reorientar seu trabalho ou fazê-los refletir sobre suas práticas e sobre a aplicação do currículo.

Dessa forma, entendemos o comprometimento e a responsabilidade que a avaliação em larga escala assume ao definir padrões de desempenho e, antes mesmo disso, ao elaborar itens e testes que possam aferir as habilidades relacionadas à condição de alfabetização da criança. Por essas razões, este trabalho justifica-se pela necessidade de revisitar os itens e as habilidades avaliadas para que as informações acerca do desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para a alfabetização da criança, consiga fornecer dados mais precisos às redes de educação, evidenciando as lacunas e/ou os avanços cognitivos das crianças. Nossa hipótese de investigação é a de que, ao nos debruçarmos sobre o conjunto de itens do banco de itens do CAEd, que aferem habilidades fonológicas, podemos obter informações a fim de contribuir para um processo de validação dos percursos já instituídos ou na proposição de novos fluxos internos do macroprocesso a que se vincula esse banco.

Considerando a justificativa de atuação, apoiada na hipótese levantada, apresentamos como questão de investigação: como um estudo sobre elementos demarcadores da complexidade de itens de alfabetização, que avaliam a consciência fonológica, volta-se aos processos de trabalho do banco de itens do CAEd? Essa questão de investigação nos coloca caminhos, que nascem de um processo de interrogação, a partir das experiências com o objeto – item com parâmetro estatístico: o que considerar nas análises? Como analisar? Como retornar com as contribuições da pesquisa para o banco de itens e, conseqüentemente, para a formulação de testes cada vez mais fidedignos?

Considerando esse percurso reflexivo, definimos como objetivo geral investigar itens que avaliam descritores específicos da primeira parte da matriz de referência de Língua Portuguesa, contendo dados estatísticos gerados em uma escala, em que a proficiência das crianças é calculada pelo modelo matemático gerado em três parâmetros - definidos pela discriminação de um item (Parâmetro A), pela dificuldade do item (Parâmetro B) e a probabilidade do acerto ao acaso (Parâmetro C) -Teoria da Resposta ao Item. Nesse percurso, identificar possíveis elementos demarcadores da complexidade dos itens, quer seja: tipos de operações cognitivas manifestadas em atividades que avaliam a relação entre o som e sua representação gráfica; assim como a variação sonora em relação à posição que as letras ocupam

nas sílabas e as sílabas na formação de palavras, apoiando-nos em discussões teóricas do campo da Linguística, especificamente no que concerne à fase de alfabetização.

Como objetivos específicos, que concorrem para a compreensão do comportamento do corpus investigado, definimos:

- i) compreender o comportamento dos itens que avaliam as habilidades de consciência fonológica, identificando, assim, as evidências do trabalho técnico realizado no âmbito do CAEd;
- ii) analisar os itens de cada um dos descritores, conforme metodologia definida para reconhecer os itens válidos estatisticamente e a teoria que auxilia na compreensão da habilidade na matriz de referência de Língua Portuguesa;
- iii) propor um plano de ação que contribua com o desenvolvimento profissional de analistas que atuam no banco de itens do CAEd, no que se refere ao processo de elaboração e revisão de itens que compõem os testes que avaliam a alfabetização.

A organização geral deste trabalho se dá pela apresentação de cinco capítulos que se detêm em desenvolvimentos específicos da pesquisa, sendo a introdução o primeiro e as considerações finais o quinto.

O segundo capítulo apresenta o CAEd, focando, em especial, na gestão do banco de itens e a inter-relação com a equipe de Pesquisa Aplicada em Língua Portuguesa para o processo de (re)definição de fluxos internos do banco de itens. As habilidades avaliadas referentes à consciência fonológica são as que compõem tanto as evidências do estudo de caso baseado em um trabalho técnico, apresentadas ao final do segundo capítulo, quanto representam a base de análise do terceiro. Essas habilidades foram selecionadas da matriz de referência para a avaliação de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental- Matriz Geral do CAEd, que é a consultada pelas secretarias estaduais e municipais a quem o CAEd apoia<sup>5</sup>.

Nesse capítulo, tratamos também das escolhas metodológicas, explicitando que a investigação está pautada em diferentes etapas que requerem percursos metodológicos distintos e complementares: i) para a primeira etapa da investigação, foram realizadas pesquisas documentais e entrevistas para fins de apresentação do processo histórico de constituição do

---

<sup>5</sup> A matriz na íntegra encontra-se no anexo B.

CAEd, desde sua fundação até os dias atuais, com ênfase no banco de itens – foco da investigação; ii) concomitante à primeira etapa, fez-se a análise de gráficos que apresentam o comportamento estatístico das habilidades que avaliam a consciência fonológica, descritas na matriz de referência para a avaliação dos anos iniciais, com o objetivo de apresentar evidências do estudo de caso sustentado em um trabalho técnico realizado no âmbito da instituição CAEd; iii) para a segunda etapa, analisou-se o conjunto de itens que avaliam habilidades fonológicas, considerando a natureza linguística do descritor, os parâmetros A, B e C, da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que nos coloca diante de aspectos importantes a serem considerados, quando se trata do desenvolvimento da consciência fonológica.

No terceiro capítulo, trazemos os referenciais teóricos do campo da Linguística no que se refere ao tema central da pesquisa – a consciência fonológica –, para subsidiar duas frentes de análise: i) os itens que compõem o escopo de análise das habilidades fonológicas recortadas da matriz de referência dos anos iniciais; ii) a proposição de uma discussão das análises das habilidades, envolvendo os pesquisadores da pesquisa aplicada e os analistas do banco de itens.

O quarto capítulo traz o Plano de Ação com vistas a contribuir com os processos de trabalho técnico realizado no banco de itens e para possível redefinição dos processos internos do macroprocesso que abriga o trabalho nele realizado. Esse capítulo traz uma proposição de um Manual de Elaboração de Itens de Consciência Fonológica que será discutido no âmbito da pesquisa aplicada com os pesquisadores do CAEd e os analistas que atuam no banco de itens.

## **2 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO E O CAED: DA ESFERA NACIONAL AOS PROGRAMAS LOCAIS**

O objetivo deste capítulo é apresentar as políticas nacionais de alfabetização, entendendo o legado que deixaram para sua permanência até os dias atuais e também os questionamentos que ainda permanecem ao se avaliar essa etapa basilar de escolarização. Além disso, apresentam-se conceitos elementares para se pensar a avaliação em alfabetização, com especial atenção à fonética e à fonologia – bases deste trabalho –, e às diferentes formas de abordagem desses conteúdos nos testes de proficiência. Para isso, destacamos os debates dentro do CAEd na construção de itens com evidências sobre sua elaboração.

Nessas considerações iniciais do capítulo, trazemos, em linhas gerais, o contexto da avaliação em larga escala, considerando a base legal, apresentando as avaliações nacionais da alfabetização – como a Provinha Brasil e a ANA. Além disso, trazemos para essa discussão os programas de avaliação dos estados e municípios que apontam para um movimento de continuidade e adaptação da avaliação educacional.

Na sequência, procede-se à contextualização da atuação do CAEd nas avaliações externas educacionais nacionais, sobretudo na avaliação da alfabetização, discutindo a formulação dessas políticas públicas nacionais, estaduais e municipais. Assim, a pesquisa aplicada no CAEd será apresentada com a descrição de suas etapas de pesquisa, bem como a colaboração que oferece às equipes das diferentes áreas do conhecimento no banco de itens. Este capítulo servirá como subsídio estrutural às análises disponibilizadas no capítulo seguinte, de acordo com a metodologia com que esta pesquisa foi conduzida e suas implicações.

### **2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O Brasil, desde antes da Constituição Federal de 1988 até a contemporaneidade, enfrenta problemas relacionados à educação, seja pelas condições de acesso, seja pela qualidade do ensino ofertado à população, seja pelas próprias condições da população e das forças políticas em vigor. Segundo Pontes (2012), na década de 1950, a cada dois brasileiros, um não sabia ler, nem escrever. Essa situação representa não apenas a condição de escolarização da população, mas também o cenário social, a qualidade de vida da população, o acesso ao mundo do trabalho e a prioridade dos governos destinada a esse bem social. Conquanto o índice

destacado se refira a meados do século passado, ainda chama ao debate e à reflexão sobre a necessidade de pesquisas que contribuam para a implementação de políticas públicas.

Nessa mesma linha argumentativa, cabe destacar ainda que os problemas quanto ao acesso à educação geravam um cenário de marginalização social, uma vez que apenas parte da sociedade conseguia matricular-se nas escolas e prosseguir seus estudos com sucesso. Outra parte necessitava empregar seus filhos ao trabalho ou subtrabalho para que pudessem colaborar com o orçamento familiar. A educação formal era para poucos. Assim, problemas como acesso e permanência na escola eram questões que se sobrepuseram como entraves ao desenvolvimento da educação brasileira.

Os problemas referentes ao acesso à escola, em parte, foram dirimidos pela Constituição Federal de 1988, que apresenta a educação como um direito público e subjetivo, sendo um poder do Estado e da família. Dessa forma, o texto oficial assegura:

Art. 205. A educação, direito de todos e poder do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1988).

Após a democratização do acesso, os problemas sobre a qualidade da educação começam a ser postos. Embora as políticas educacionais voltadas à busca pela qualidade sejam intermitentes, de alguma forma, não produzem os efeitos desejados. Isso porque cada mudança de gestão nacional é acompanhada de novos projetos ou programas educacionais que desconsideram os trabalhos e as propostas dos governos anteriores, lançando, sob uma outra roupagem, ideias nem tão inéditas como divulgadas. A desconstrução e a descontinuidade das políticas de educação não permitem que os profissionais possam se aprofundar ou se comprometer com o trabalho proposto e seguem à deriva quanto ao que deve ser efetivamente executado em sala de aula.

Temas como codificação e decodificação alfabética, leitura e letramento, escrita e variedade linguística se misturaram ao longo de anos, sendo priorizados isoladamente, como se apontassem um caminho messiânico na alfabetização das crianças. No entanto, todas essas questões, que, juntas, compõem não somente a alfabetização, como a vida escolar da criança ao longo dos anos, devem estar combinadas e não preteridas ou privilegiadas, para a formação holística do cidadão na escola. No fim, é possível entender que, enquanto política pública, os

valores e os interesses de cada governo acabam prevalecendo e influenciando na formação dos professores e, conseqüentemente, na das crianças. Educar é um ato político de fato. No caso da alfabetização, para que seja efetiva, elevando os estudantes da condição de meros leitores a autores de suas próprias histórias, como indivíduos autônomos no mundo, é preciso que esteja embasada em conceitos e aplicações viáveis.

Nesse sentido, a inconstância, a ruptura das políticas públicas, a presença de políticas educacionais malsucedidas vêm nos conduzindo, ao longo da história da educação brasileira, a processos de exclusões histórico-sociais, um contribuindo para que não tenhamos ainda garantido à totalidade da população brasileira o direito à aprendizagem.

Sobre a intermitência das políticas públicas, Gatti (2009) afirma que a descontinuidade se dá também na esfera das políticas de avaliação, seja pela forma equivocada com que os dados são apropriados nos contextos educacionais, seja pelas mudanças dos cenários político-eleitorais. Segundo a autora, na própria escola, há mudanças de gestão, de profissionais, o que dificulta o desenvolvimento de um projeto educacional. No contexto de políticas nacionais, esse quadro é ainda mais agravante, pois dificilmente se avalia a efetividade dessas ações planejadas e implementadas, sem realizar os ajustes necessários para o melhor desempenho da política. Gatti (2009) ainda acena para a necessidade da mobilidade da sociedade civil contra essa inconstância, pois os prejuízos atingem basicamente a escola pública, que atende à maior parte da população brasileira, ampliando as desigualdades sociais.

Entretanto, quando se trata da avaliação educacional em larga escala, acompanha-se um movimento contrário à descontinuidade. Isso porque o que se vê é a permanência de um sistema de avaliação nacional, desde a década de 90, do século XX, com modificações sistemáticas nos programas de avaliação e ampliação desse modelo para estados e municípios.

As avaliações em larga escala de âmbito federal, desde seu início, não sofreram interrupções consideráveis. Assim, mesmo com a limitação dos instrumentos e as questões de subjetividade de cada esfera de atuação escolar, os resultados apresentados nas avaliações colocam luz em um contexto educacional que necessita de atenção e esforços, especialmente na alfabetização.

O foco deste trabalho é a avaliação externa da alfabetização, mas não exatamente a forma como ela se dá na sala de aula. Nesse sentido, a avaliação da alfabetização consegue trazer à tona esta discussão: o que os alunos aprendem quando dizemos que está alfabetizado? Qual conceito de alfabetização está envolto na avaliação em larga escala? Esses

questionamentos são orientações importantes para a construção desta pesquisa, uma vez que se propõe aqui analisar determinadas habilidades que podem destacar a condição de alfabetização da criança.

Ao pensar a alfabetização, estamos pensando o sistema educacional como um todo. Especialmente quando se verificam os dados alarmantes do Ensino Médio, é importante que se analise a vida escolar desses estudantes, porque a avaliação educacional, apesar de pontual, reflete, de alguma maneira, o processo que a criança percorreu na sua vida escolar.

A preocupação, enquanto política pública, recai sobre a alfabetização não somente porque consolida habilidades fundamentais da leitura e escrita, como também por poder, mais efetivamente, receber medidas e ações de fortalecimento. Nesse sentido, apesar de esforços anteriores, ainda urge a necessidade de uma política nacional de formação de professores alfabetizadores.

Assim, a seguir, é preciso realizar uma breve apresentação das políticas públicas de avaliação da alfabetização, as mais relevantes no cenário brasileiro, no intuito de contribuir para a reflexão da proposição da avaliação das habilidades elencadas, bem como da reflexão sobre a política de alfabetização em si enquanto referência para o sistema educacional.

Neste ponto, vale destacar que este trabalho foi construído, em grande parte, em uma conjuntura totalmente excepcional: a pandemia do COVID- 19, que desencadeou prejuízos a todas as crianças brasileiras (e aos professores também), apesar de esse impacto ter sido absorvido diferentemente por cada classe social. Isso aponta para um ônus acentuado sobre as classes de alfabetização. Aprender o sistema alfabético e utilizá-lo para a compreensão não só dos textos, mas do próprio mundo, necessita de ensaio e erro, elaboração e confirmação de hipóteses, solidificação do conteúdo aprendido. Se tomarmos como base as habilidades que envolvem consciência fonológica, por exemplo, a “ausência” do professor ao pronunciar os sons, ao ler os textos, ao ouvir a leitura das crianças e até mesmo os ensaios sobre a escrita que cada criança produz, certamente, tudo isso desencadeou lacunas profundas na forma como esses estudantes teriam sido alfabetizados em casa, de forma remota, sem a devida sistematização do processo.

No momento específico de conclusão da escrita deste trabalho, as escolas voltaram às atividades presenciais, depois de terem permanecido fechadas por quase dois anos. Nesse período, o “ensino remoto ou *on-line*” não chegou a todos os alunos da rede pública. Pelo que se pôde perceber até agora, grande parcela não teve acesso às aulas, colocando à mostra a

desigualdade em relação ao acesso ao que era necessário para acompanhar o tipo de ensino que se impôs. Assim, certamente, esse período vai provocar transformações nas avaliações futuras cujos resultados deverão produzir ressignificações do aprender e do ensinar.

## 2.2 AVALIAÇÕES NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção, apresentaremos duas avaliações nacionais da alfabetização, considerando os primeiros esforços brasileiros para captar as competências básicas que as crianças necessitam desenvolver no processo de alfabetização: a Provinha Brasil e a ANA. Acerca desse tema, contexto das questões aqui analisadas, para nos situarmos no tempo-espaço, é preciso apresentar um breve histórico das avaliações em larga escala da alfabetização no país. Não desconhecendo as críticas que são feitas ao instrumento, não se pode negar sua importância como ferramenta de diagnóstico e monitoramento da educação. Assim, ressalta-se sua importância como um dos fundamentos para apoiar decisões públicas de desenvolvimento profissional e de desenvolvimento escolar, parecendo ser, até o momento, um instrumento que atende ao objetivo a que se propõe<sup>6</sup>.

As avaliações em larga escala no país já eram realidade desde a década de 90, do século XX, com a aplicação do SAEB, que englobava o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Os índices dos Ensino Médio, especialmente, apontavam para uma crítica e inócua formação discente. As habilidades mínimas e fundamentais em Língua Portuguesa e Matemática que deveriam ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar mostraram-se incompletas e/ou subdesenvolvidas para os alunos que deixavam a escola.

Os princípios de igualdade e qualidade apregoados na Constituição precisavam “sair do papel” e se concretizar em condições de oferta da educação nas escolas. Segundo Oliveira e Araújo (2005), diferentes sentidos foram atribuídos no curso das lutas pela universalização da escola pública no Brasil. Em um primeiro momento da educação pública, o acesso indicava

---

<sup>6</sup> Em sua pesquisa *Avaliação no Ciclo de Alfabetização*, Morais (2012) aponta algumas críticas dos professores acompanhados à Provinha Brasil de 2010, que persistem até os dias atuais, enquanto não estão esclarecidos os propósitos pedagógicos de uma avaliação em larga escala, quais sejam: distanciamento entre as práticas da sala de aula e a avaliação; avaliação fragmentada e descontextualizada (já que os descritores estão divididos por tópicos na matriz de referência); avaliação de habilidades de letramento; realização por um agente externo não promove engajamentos dos profissionais da educação. O autor, entretanto, destaca que muitos dessas críticas não apresentam fundamentação consistente, uma vez que o problema na alfabetização pode recair sobre um currículo não adequado aos ciclos de alfabetização e ao desconhecimento da escola quanto à potencialidade do diagnóstico produzido pelas avaliações.

qualidade. Em resposta a isso, a ampliação de vagas foi o desdobramento possível. Com a insuficiência dessa medida, a acepção de qualidade se conectou ao fluxo escolar, tendo, então, sido adotadas medidas de correção de fluxo visando à busca pela qualidade. Em um terceiro momento, a permanência no sistema mostra sua fragilidade nos paradoxos exibidos na forma de resultados de testes de desempenho das crianças, novo indicador da qualidade de ensino.

Nesse curso, a qualidade ainda se mostrava como um desafio a ser revelado, estudado e vencido pelo sistema educacional brasileiro. Desde os anos iniciais da Educação Básica até o final da etapa de escolarização, a trajetória escolar das crianças continua a demandar intervenções. Esse processo pode ter, como um de seus norteadores, os resultados das avaliações educacionais em larga escala que, pondo à mostra os déficits, pode orientar ações que contribuam para a melhoria na qualidade da educação pública oferecida à população estudantil. As políticas públicas educacionais, nesse sentido, têm papel fundamental na afirmação e aplicação das leis. Assim, as avaliações educacionais assumiram um papel fundamental na educação brasileira para diagnóstico e aferição dos problemas a serem enfrentados pelas unidades governamentais, delineando os perfis de desempenho das crianças, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Segundo o *site* oficial do INEP sobre o SAEB:

Instituído em 1990, atualmente apresenta informações a respeito das principais etapas da Educação Básica, desde o processo de alfabetização no Ensino Fundamental até a etapa final do Ensino Médio. Por meio de testes cognitivos e questionários, a cada dois anos investiga os principais envolvidos no processo educativo e oferece informações sobre estudantes, professores, dirigentes educacionais e os seus respectivos sistemas de ensino e escolas. (INEP, s.d., s. p.).

Além disso, de acordo com a Unesco, a própria alfabetização é considerada um indicador de desenvolvimento de um país. Por isso, a centralidade das questões relativas à alfabetização foi debatida no Fórum Mundial de Educação de 2000, definindo metas específicas para essa etapa na publicação do documento “Educação para todos: o compromisso de Dakar, em 2001, e na resolução da ONU da década da Nações Unidas para a alfabetização no mesmo ano (REZENDE, 2020). No entanto, os avanços, nesse ponto, não foram satisfatórios. Assim, nessa perspectiva, Gontijo (2014, p. 14) distingue a “centralidade da alfabetização na orientação

dos órgãos internacionais”. Segundo a autora, o total desacerto entre o avanço tecnológico e científico e a incapacidade de resolver problemas relativos ao “fracasso escolar” apontavam para os índices altos de analfabetismo.

No âmbito da avaliação da alfabetização, começamos por citar a Provinha Brasil, criada em 2007, com o intuito de avaliar crianças de 6 a 8 anos de idade. Sobre essa avaliação, recorro às palavras de Rezende (2020, p. 76):

Provinha Brasil não foi pensada para ser uma avaliação de caráter classificatório, mas, antes, para a produção de um diagnóstico que servisse diretamente aos professores em sala de aula. Isso não significa que ela não tenha tido importância, afinal: i) ela inaugura, em nível nacional, uma avaliação da alfabetização, algo inexistente até então; ii) estabelece a avaliação como um processo de aprendizagem e capacitação para os próprios professores aplicadores, algo que não é trivial; e iii) sua criação ajudou, em maior ou menor medida, dependendo do contexto, a mitigar a resistência dos atores escolares com a ideia de uma avaliação em larga escala (aspecto da avaliação que será tratado no tópico seguinte). Pensá-la como processo de aprendizagem para os professores coloca em cena o reconhecimento de que avaliar os alunos no ciclo de alfabetização pode ser um processo bastante complexo, nem sempre bem compreendido pelos professores alfabetizadores, ainda mais se levarmos a sério as críticas destinadas à formação desses profissionais, principalmente, no que diz respeito ao tema da avaliação. Ainda, a Provinha Brasil abriu espaço para a criação de um programa nacional de avaliação da alfabetização em outros moldes, a Ana.

Segundo o Portal do INEP, essa avaliação visava investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, duas vezes ao ano, por livre adesão. A aplicação do teste em duas etapas diferentes permitiria um diagnóstico mais preciso sobre o aprendizado das crianças. A influência dos organismos internacionais na alfabetização foi sentida pelo país e levou à criação de políticas de alfabetização, muitas vezes controversas, como o Grupo de Trabalho (GT), em 2006, formado na Câmara dos Deputados, destinado a elaborar um relatório sobre a alfabetização infantil. De acordo com Gontijo (2014), esse GT coloca em posição de destaque a decodificação linguística em detrimento de um conceito mais amplo do que é ser alfabetizado, reduzindo o ato de ler e o de escrever ao de codificar.

Gontijo (2014) argumenta que a Provinha Brasil, analisada à luz da proposição do GT da Câmara dos Deputados, leva ao empobrecimento da alfabetização, uma vez que o GT considera, como eixo central, as habilidades do sistema de escrita e, em plano secundário, as habilidades relacionadas à leitura. De acordo com a autora, a leitura não é tratada com a

produção de sentidos necessária ao desenvolvimento dessa competência, de maneira que as habilidades contempladas nessa prova são uma espécie de reconhecimento do código escrito. É necessário que se discutam esses elementos na alfabetização de um estudante, já que tanto o conhecimento do sistema alfabético quanto a leitura são eixos estruturantes para a formação de um leitor proficiente. Está aí o desafio que se coloca não somente para a captação desse traço latente na avaliação quanto na formação escolar do discente. Contudo, é mister ressaltar que não se trata de um conflito entre conteúdos, visto que os dois, em regime de complementaridade, são fundamentais à condição de alfabetização da criança. Assim, esta dissertação tem como tema exatamente essas habilidades de apropriação do sistema alfabético.

Nesse sentido, Coscarelli (2002) afirma que a leitura envolve muitas operações cognitivas, como o processamento lexical, o processamento sintático, a construção do significado local, a construção da coerência temática e externa ou o processamento integrativo. Assim, apesar de a análise e as proposições feitas neste trabalho serem um recorte das habilidades relacionadas à construção fonológica das crianças, estão inseridas num contexto maior que envolve a alfabetização e sua autonomia de leitura. Já os testes objetivos de apropriação do sistema alfabético e de leitura, foco de análise neste trabalho, permitem que a criança dos anos iniciais possa demonstrar, através de um teste guiado por um aplicador, sua habilidade com a aquisição do alfabeto, bem como suas incursões em textos mais elaborados<sup>7</sup>.

Nesse percurso, a avaliação censitária da alfabetização, em âmbito nacional, ganhou corpo em 2013, com a criação da ANA, duas décadas após o estabelecimento das primeiras aplicações das avaliações em larga escala no país. No período de avaliação nacional, já se tomavam, como séries de referência, os 1º e 3º anos do Ensino Fundamental (como foi o caso de 1990 até 1995). Essa distância temporal poderia sugerir que a política de alfabetização nacional se tratava de algo relativamente recente. Assim, as discussões que a cercavam, pensando em formação de alfabetizadores, tempos e espaços de aprender e subjetividades da infância, por muitas vezes, não foram devidamente ponderadas e examinadas. Dessa forma, nem enquanto avaliação, tampouco nas salas de aula, foi estabelecida uma política pública com a devida prioridade e com um consistente embasamento epistemológico.

---

<sup>7</sup> Destacamos que, a partir de 2011, foi inserida a avaliação de Matemática, além de Língua Portuguesa, para que se pudesse aumentar o panorama educacional possível de ser traçado por essa prova. Essa avaliação aconteceu até 2013, quando o INEP se propôs a reavaliar o sistema *on-line* das informações da Provinha Brasil.

No entanto, a prova ANA contribuiu para avançar numa compreensão sobre a alfabetização no país, alertando as autoridades responsáveis sobre uma necessidade de uma política específica para esse ciclo que consolidasse conteúdos e ferramentas cognitivas básicas para o desenvolvimento das crianças na vida escolar. Assim, a avaliação na alfabetização cumpre o papel de ser referência, constituindo-se como um ponto de partida para se planejarem ações que não somente podem corrigir possíveis distorções de aprendizagem, mas podem apontar para os conceitos básicos a serem compreendidos pelas crianças dessa etapa.

Cabe destacar, com base na minha experiência como pesquisadora e professora, que a alfabetização não é uma intuição que a criança já carrega biologicamente sobre a língua materna aperfeiçoada ou “domada” pela escola. Alfabetização envolve ciência, estudo do ser humano, da cognição, da língua, da práxis e um arcabouço teórico-metodológico que sustente as relações de ensino e de aprendizagem. Uma análise cuidadosa dos resultados das avaliações em larga escala, considerando aspectos que interferem na empiria, assim como evidências de pesquisas do campo da formação do leitor e do professor, pode contribuir com questões que ainda apontam para a necessidade de investigação e, conseqüentemente, para a (re)definição de políticas públicas de educação, buscando responder: como esse sujeito aprende? O que ele pode aprender? Quem o ensina? Como o faz?

No campo social, é possível ainda concluir que a democratização do acesso apontou outras questões até então negligenciadas – como propostas curriculares, formação docente, condições de aprendizagem –, visto o ingresso, até então reduzido, de parte da sociedade brasileira nas escolas públicas. Com a universalização do ensino, a parcela mais pobre da população começou a integrar as escolas e, conseqüentemente, os desafios de ensinar e aprender tornaram-se maiores. Nessa perspectiva, a equidade educacional se coloca com uma demanda social, já que as regiões do país possuem diferentes índices de desenvolvimento educacional. As Regiões Norte e Nordeste ainda amargam altíssimas taxas de analfabetismo, conforme consta no Relatório da Prova de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que vinha constituindo uma série histórica de avaliação somativa do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018)<sup>8</sup>.

Nesse sentido, segundo Bonamino e Sousa (2012), enquanto o MEC desenvolvia uma avaliação da Educação Básica amostral de caráter nacional, as esferas estaduais e municipais,

---

<sup>8</sup> Como destacado na introdução desta dissertação, atualmente, o INEP avalia a alfabetização no 2º ano e o conjunto de avaliações que era destinado a anos estratégicos passou a adotar a nomenclatura de prova SAEB.

influenciadas por tal formulação, sentiram a necessidade de verificar todas as escolas de uma rede. A partir desse momento, os diferentes entes federativos engajaram-se com as perspectivas avaliativas e decidiram investir em seus próprios sistemas de avaliação, diminuindo o tempo entre as avaliações e monitorando a evolução das redes mais detalhadamente, analisando as questões locais que colaboram no entendimento do rendimento das crianças.

Essa avaliação própria das redes coloca luz em particularidades dos sistemas, apontando experiências de trabalho que apresentaram resultados positivos, como também revela fragilidades que necessitam de intervenção específica, as quais podem ser pensadas localmente pelos responsáveis que conhecem o contexto e os fatores que levaram as escolas a uma situação, por muitas vezes, crítica. Essa microesfera de análise é um dos elementos que permite pensar a realidade de um sistema de ensino com a participação da comunidade escolar e que envolve todos os agentes no enfrentamento das dificuldades.

Assim, o CAEd é uma das instituições que surgem no contexto da avaliação em larga escala com a função de dar apoio às redes no processo de realização dos seus diagnósticos para a implementação de planos de ação estratégicos, sendo considerado como uma referência. Ciente das potencialidades de sua esfera de atuação e de seus limites e, nesse sentido, na potência investigadora que abriga suas múltiplas frentes atuais de atuação junto a estados e municípios, entendemos ser importante trazer outros elementos que contribuam para a compreensão do seu papel no cenário atuação. Para além das redes, o CAEd vem contribuindo para a pesquisa e as políticas de avaliação educacional em larga escala, não somente por sua expertise desenvolvida ao longo de 20 anos, como também se coloca como instituição sensível às discussões pedagógicas que devem ser o cerne dos elementos avaliativos. Assim, a interlocução com os documentos nacionais e regionais é um exercício para que estejamos conectados às demandas educacionais do Brasil.

Nesse sentido, a seção a seguir estabelece a apresentação do CAEd no cenário da avaliação educacional em larga escala, descrevendo sua atuação e desenvolvimento na produção de dados estatísticos e subsídios para pesquisas educacionais.

## 2.2 O CAED E AS AVALIAÇÕES ESTADUAIS E MUNICIPAIS EM LARGA ESCALA

Nesse cenário de pensar sistemas e características próprias aos estados, o CAEd se estabelece como instituição e expoente nacional, projetando, junto às redes de educação, as avaliações dos municípios e estados. Esse trabalho começa com a elaboração de uma matriz de referência para a avaliação que contemple os currículos das redes e que dialogue intimamente com as habilidades aferidas na avaliação nacional. O CAEd assume o papel de dar “personalidade” aos sistemas de avaliação educacional. Para isso, consideram-se, primeiramente, o parâmetro curricular das redes, a estrutura de organização de trabalho dos estados e, principalmente, os objetivos de cada unidade estadual com a aplicação da avaliação. Além disso, a instituição dialoga com os documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que os testes estejam ajustados às características de cada local, mas que tenham projeções nacionais quanto ao aprendizado das crianças<sup>9</sup>.

Para além dos testes, é preciso manter a comunicação aberta com os profissionais da rede, acompanhando-os na apropriação dos resultados e na elaboração de planos de ações adequados às necessidades e fragilidades identificadas na avaliação, assim como no desenvolvimento das potencialidades destacadas. Assim, o trabalho em parceria com as redes extrapola a montagem de uma prova, revelando um perfil de rede, que, frequentemente, é pouco conhecido pelos profissionais que nela trabalham. Isso porque a avaliação externa pode colocar luz em questões muito pontuais quanto ao desenvolvimento das crianças, sendo um diagnóstico complementar àquele que se realiza no dia a dia das salas de aula. Em outra vertente, a avaliação aponta algum déficit já conhecido pela escola, contribuindo para que a instituição consiga verificar o grau de dificuldade ou em que estágio do desenvolvimento da habilidade se encontra determinada criança ou turma.

Dessa forma, o CAEd se empenha no entendimento desse perfil e nos desdobramentos político-pedagógicos que toda a avaliação educacional implica. Essa é uma responsabilidade da instituição que, ao avaliar, realiza a apropriação dos resultados junto aos profissionais da rede

---

<sup>9</sup> O CAEd consolida-se como unidade de desenvolvimento de tecnologias educacionais, em parcerias com instituições e secretarias de educação, transferindo tecnologias de avaliação e gestão educacional. Alguns produtos e serviços da instituição podem, de maneira geral, ser citados: aplicativos para a avaliação de fluência de leitura, sistemas de correção de provas *on-line* e sistemas que colaboram com as rotinas administrativas das escolas, como o censo escolar. Além dessas tecnologias, mais recentemente, a instituição vem se dedicando à construção de um banco de itens digital e interativo, que pode cooperar com as novas formas de aprender e de estruturar outros mecanismos cognitivos das crianças.

de ensino e também se volta ao currículo em foco, o que reflete na sua aplicação na prática escolar. Esse comprometimento institucional pretende traduzir os números de proficiência em informações funcionais e consistentes no que se refere à prática docente.

Em uma visão panorâmica da avaliação em alfabetização da instituição, em 2019, o CAEd elaborou 18 projetos de avaliação, incluindo programas de caráter nacional – como o Programa Mais Alfabetização e o Novo Mais Educação, e os demais correlacionados a municípios e estados – como Ceará, Manaus, Salvador, Teresina, Pernambuco, entre outros. Além dessas avaliações que envolvem estados, municípios e governo federal, foram acordadas parcerias com instituições privadas, com atuação nas redes de ensino, estendendo sua atuação na área de desenvolvimento profissional, como foi o caso do Itaú Social e do Instituto Natura.

Na esteira das avaliações de estados e municípios para a alfabetização, especificamente, a avaliação trouxe às redes de ensino destaques quanto ao trabalho realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, traçando o perfil das crianças alfabetizadas e também daquelas que não obtiveram êxito. Dessa maneira, os sistemas educacionais puderam investir em pontos-chave do processo de desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, bem como traçar planejamentos de recuperação das crianças que não consolidaram plenamente diferentes etapas do processo de alfabetização.

A título de exemplo, trazemos a experiência de Minas Gerais, com o Programa de Avaliação de Alfabetização do Estado de Minas Gerais, o PROALFA, elaborado pioneiramente pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/ UFJF). Esse programa é uma das tríades do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE). O programa de avaliação educacional de Minas Gerais, implementado nos anos 2000, avaliava, inicialmente, os 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Esse programa tenta compreender as múltiplas facetas do sistema educacional e, ao compreendê-lo, busca seu aperfeiçoamento com vistas à eficácia, estabelecendo intervenções que possibilitem o melhor desenvolvimento das crianças. Sobre o SIMAVE, é necessário destacar:

A partir de 2004, o Ensino Fundamental passou a durar nove anos no Estado de Minas Gerais e, para acompanhar o efeito dessa mudança, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais instituiu um conjunto de avaliações de desempenho das crianças que, em 2006, passou a ser parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE (MINAS GERAIS, 2017).

Segundo o Boletim Pedagógico PROALFA (MINAS GERAIS, 2017), Minas Gerais tornou-se o estado pioneiro na implementação de instrumentos avaliativos a fim de melhorar o processo de alfabetização, tendo como meta principal da Secretaria de Educação do estado que toda criança fosse alfabetizada até os oito anos de idade. As instituições que buscavam detectar os sinais das adversidades de aprendizagem voltaram suas preocupações, a partir de então, para a alfabetização, ciclo básico de formação de identidade escolar da criança e que sedimenta conhecimentos elementares sobre a língua materna que permitem à criança prosseguimento dos estudos. A iniciativa do Estado, em parceria com o CAEd, antecedeu, até mesmo, uma avaliação específica da alfabetização de caráter nacional elaborada a partir do ano de 2013.

### **2.2.1 Pesquisa Aplicada, manutenção e desenvolvimento do banco de itens**

A pesquisa aplicada à avaliação sempre foi uma constante no CAEd. Assim, os laboratórios de produção de itens foram orientados pelos especialistas que compõem essa unidade de formação, seja na formação dos profissionais, seja na condução de pesquisas das questões técnico-pedagógicas que nasciam do fazer dos analistas de instrumentos de avaliação e das demandas de avaliação. Nesse contexto, algumas experiências podem ser citadas como referência de atuação da Pesquisa Aplicada, como o Laboratório de Avaliação de Competências da Educação – LACE – situado na cidade do Rio de Janeiro, inaugurado em 2013, e a laboratório de elaboração de itens no CAEd Dom Orione, em 2015. As duas experiências estabeleceram seus objetivos na elaboração e análise de itens que pudessem contemplar a matriz CAEd de referência para as avaliações, estabelecendo conceitos e padrões técnicos e pedagógicos para a construção desse instrumento<sup>10</sup>.

As atividades exercidas no banco de itens envolvem não apenas elaboração e revisão dos itens que compõem as avaliações educacionais, mas também a reavaliação e a atualização dos instrumentos produzidos, conforme supracitado. Segundo o documento de especificação,

---

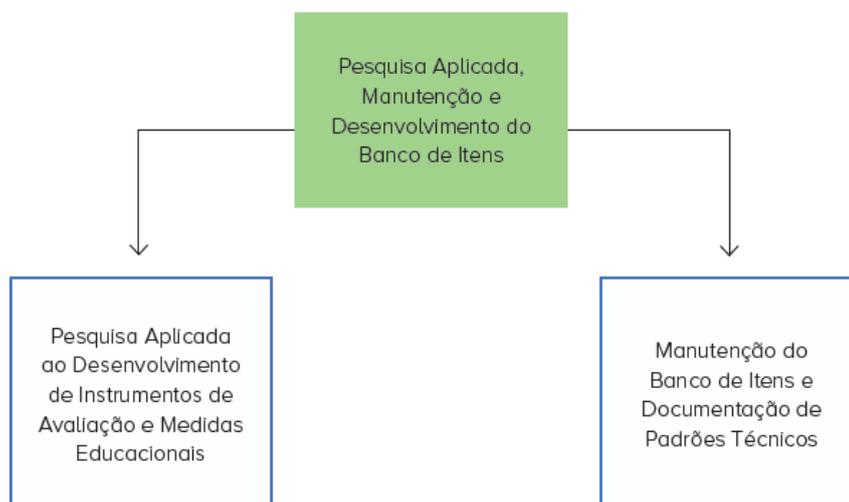
<sup>10</sup> Sobre as experiências dos laboratórios e grupos mencionados, conferir as dissertações de Andreia Cristina Teixeira Tocantins (**Avaliações em larga escala em Ciências Humanas no Centro de Políticas Públicas e avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF: a construção de um guia de orientação do trabalho de analistas e auxiliares de instrumentos de avaliação em questão)**) e de Mateus Campos de Paula Oliveira (**Elaboração e revisão de itens de Geografia no contexto das avaliações em larga escala promovidos pelo CAEd/UFJF: dificuldades e desafios de superação**), nas quais os aspectos são apresentados para constituir o processo de histórico do CAEd.

Este macroprocesso mantém o banco de itens do CAEd por meio da renovação periódica de seu acervo e do aprimoramento de seus padrões técnicos com a incorporação de resultados de pesquisa aplicada ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação, além de rever, sistematicamente, as matrizes de referência da avaliação de desempenho para cada etapa da educação básica, conforme as evidências empíricas e as políticas curriculares nacionais e estaduais (CAEd, 2017, s.p.).

A produção de itens tem o objetivo de compor o banco de itens do CAEd e constituir as avaliações de desempenho das crianças da Educação Básica avaliadas pelos projetos atendidos pela instituição. As atividades finais de verificação e validação final do item conferem-lhe qualidade quanto ao conteúdo a ser avaliado.

A pesquisa aplicada ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação é liderada por pesquisadores da UFJF nas diferentes áreas do conhecimento: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O resultado das investigações científicas é validado por painéis de especialistas e incorporados aos padrões técnicos do banco de itens. Essa sistematização é necessária para que os olhares de diferentes profissionais contribuam na ratificação da relevância e integridade dos conteúdos a serem avaliados. Assim, é possível aproximar os referenciais nacionais para a Educação Básica e o universo escolar, tornando a avaliação significativa para o entendimento pedagógico do desenvolvimento da criança, além da construção de itens e instrumentos estruturados para atender às especificidades e delimitações com produção apurada. Esse macroprocesso pode ser delineado pela figura 1, adiante.

Figura 1 – Os processos do macroprocesso de Pesquisa Aplicada, manutenção e desenvolvimento de banco de itens



Fonte: CAEd (2017, p. 21).

A seguir, será abordado o banco de itens do CAEd, que alimenta todas as avaliações que a instituição realiza, mapeando seus processos e produtos. Essa subseção nos interessa particularmente, visto que é a área de produção de itens e de possível intervenção na proposição deste trabalho.

### 2.2.2 Banco de itens do CAEd

A coordenação do banco de itens é o nosso ponto de partida para chegarmos aos dados aqui analisados, tanto no que se refere à matriz de referência dos anos iniciais quanto à elaboração dos itens. A equipe do banco de itens hoje se encontra dividida em duas grandes demandas: equipe de elaboração e revisão de itens e equipe de modelagem. As duas equipes se complementam em suas tarefas e mantêm estreito relacionamento entre si em um regime de colaboração para que possam suprir as demandas externas e internas. Essa divisão foi necessária para que se pudesse fazer o controle de qualidade dos itens, bem como dos testes. A isonomia de cada equipe garante um olhar mais criterioso para o item em suas diferentes etapas, elaboração, revisão e montagem. Essas três fases pelas quais os itens passam são pontos de controles desse macroprocesso e têm suas funções específicas e interligadas. O mesmo aspecto foi citado pela Coordenadora Geral da Fundação CAEd, em entrevista a Tocantins (2018).

A equipe de modelagem de testes tem como atribuição a elaboração das matrizes de referência para a avaliação, seleção dos itens, montagem dos testes e resultado estatístico. É a equipe que mantém relacionamento mais estreito com os estados avaliados, entendendo as demandas e as especificidades de cada avaliação. Após o contato com os sistemas de ensino, é pensado o desenho do teste a ser aplicado, sua organização, a depender da população a ser examinada, o número de itens que irão compô-lo e as etapas avaliadas. Diante dessas tarefas, a relação com a produção dos itens torna-se muito direta para que possa suprir as demandas específicas dos testes de cada rede. Apesar de os processos serem relativamente distintos, a montagem dos testes de avaliação em larga escala e banco de itens, enquanto repositório, englobando produção e análise dos itens, estão vinculados intrinsecamente, porque o processo de avaliação é sistêmico e pode oferecer aos estados e municípios avaliados informações confiáveis e substanciais. Para tanto, item e teste precisam estar em conformidade, produzidos com uma mesma finalidade, um para o outro.

O teste permite também a compreensão de diferentes realidades educacionais, uma vez que a variabilidade dos itens, com habilidades fundamentais à formação escolar da criança, em diferentes níveis de dificuldade, com medidas estatísticas seguras, torna possível realizar comparabilidade entre contextos distintos, dentro de um parâmetro basilar, entendendo os limites e as possibilidades de cada micro e macroespaço. A seguir, iremos apresentar elementos que compõem e caracterizam uma avaliação externa em larga escala. Os conceitos que se seguem servem para diferenciar, principalmente, as avaliações internas à escola das avaliações externas. Ressalta-se que as duas avaliações são complementares e igualmente importantes, ainda que com direcionamentos diferentes, para a rede de educação e para a própria criança.

### 2.3 ELEMENTOS QUE COMPÕEM A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: BASE DO TRABALHO DO BANCO DE ITENS

Alguns componentes estruturais da avaliação educacional em larga escala são aqui considerados por serem essenciais ao desenvolvimento deste trabalho. Para a elaboração dos itens que compõem os testes, é preciso considerar a matriz de referência, um recorte do currículo dos estados e municípios, que, atualmente, cotejam-no com o parâmetro curricular nacional. Nessa matriz, constam os grandes domínios da área avaliada, as competências e as habilidades, transcritas em descritores. A busca pela validação e/ou redefinição desse detalhamento,

chamado de níveis na matriz, orienta o processo de elaboração e revisão de itens e vem sendo um dos objetos de investigação das equipes de pesquisa aplicada. Na esteira dessa reflexão, trazemos outros instrumentos considerados pela equipe de analistas de avaliação do banco de itens, como os itens e as informações estatísticas que deles advêm após a aplicação, o que permite compor desenhos de testes cada vez mais eficazes, formando, assim, a série acumulada de informações – base do banco de itens, que precisa ser avaliada constantemente para que os itens novos possam atender aos parâmetros pedagógicos e técnicos.

### **2.3.1 Habilidades e competências**

A avaliação educacional de desempenho está embasada na ideia de desenvolvimento de habilidades e competências em determinada área do conhecimento. Esse é um ponto de partida importante, porque orienta a construção dos instrumentos de avaliação e também norteia a leitura dos resultados ao fim do ciclo avaliativo. Segundo Perrenoud (1999), as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que, necessariamente, passam pela compreensão da ação e do uso a que essa ação se destina. Já as habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, ações determinadas pelas competências de forma concreta (como escovar o cabelo, pintar, escrever, montar e desmontar, tocar instrumentos musicais etc.).

Assim, pode-se entender que a competência é composta por uma série de habilidades. Para que um estudante possa desenvolver a competência leitora, por exemplo, é necessário que ele compreenda o sistema alfabético, identifique o título, localize no texto uma informação específica, reconheça o assunto tratado e muitas outras tarefas particulares que compõem essa competência. Para desenvolver uma competência, é preciso que se amplie a capacidade de realizar as habilidades a ela associadas.

### **2.3.2 Descritor e Matriz de Referência**

É necessário aqui, nesta subseção, tratar do descritor e da matriz de referência conjuntamente. Eles estabelecem uma relação de pertencimento que se dispersaria, se os tratássemos como elementos individuais. No universo da avaliação educacional, os itens estão associados à avaliação de uma única habilidade. Os elementos que descrevem as habilidades avaliadas nos itens são chamados de descritores. Posto esse conceito, a matriz de referência se

configura como um conjunto de tópicos e temas, que são uma subdivisão do conteúdo, competências de área e as habilidades. Assim, cada tópico ou tema abrange um certo número de descritores. Segundo o *site* do CAEd, em seu Portal de Avaliação, sobre esses conteúdos:

Assim, os itens são elaborados com base nos descritores das Matrizes de Referência das disciplinas avaliadas nos testes de proficiência, que reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada período escolar e disciplina e informam o que se espera da criança em termos de desempenho escolar (CAED, s.d, s.p.).

A matriz de referência é construída a partir dos documentos curriculares oficiais nacionais e regionais, levando em consideração os conteúdos aferíveis em um teste objetivo, de múltipla escolha. Ela é um instrumento que garante à avaliação transparência e legitimidade, uma vez que é também chancelada por especialistas educacionais das entidades avaliadas e, a partir de então, pode ser amplamente disponibilizada pelas redes. A matriz garante as bases nas quais os testes serão construídos, carregando, também, as habilidades básicas e primordiais que podem ser desenvolvidas pelas crianças em determinada etapa de escolarização.

O CAEd conta hoje com uma matriz própria de avaliação, do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, das quatro áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais. Assim, os estados e os municípios avaliados fazem uma escolha dos descritores que irão compor sua avaliação, à luz de seus documentos curriculares. Esse trabalho de construção de uma matriz única da instituição não é recente e é fruto do trabalho de Pesquisa Aplicada que, juntamente com os analistas do banco de itens, analisam a construção das avaliações e acompanham novas frentes educacionais do país, como foi o caso da BNCC. Dessa forma, a matriz mantém-se sólida e atualizada, ao mesmo tempo, quanto às necessidades da sociedade e da própria escola.

### **2.3.3 Item**

Segundo o Portal de Avaliação do CAEd, um item é o que se pode chamar de uma questão que compõe uma avaliação de proficiência em larga escala. Ele é unidimensional, ou seja, propõe-se a avaliar uma única dimensão do conhecimento, sendo constituído pelas seguintes partes: enunciado, suporte, comando e alternativas, dentre elas, o gabarito.

O enunciado é o estímulo que a criança recebe para realizar uma tarefa. Na avaliação da alfabetização, por exemplo, o enunciado poderia ser “Veja a letra abaixo” ou “Ouça a palavra que eu vou dizer”. É a “instrução” do que, primeiramente, é necessário operar, para realizar uma tarefa.

O suporte, no caso da alfabetização, pode ser uma letra, uma palavra, uma frase, um pequeno texto, uma informação da qual a criança terá seu ponto de partida cognitivo, o qual pode ser retomado para executar a tarefa que lhe for solicitada. Em outras disciplinas, é possível também serem utilizados tabelas, gráficos, mapas e fotografias para aferir habilidades mais específicas de cada área do conhecimento.

O comando é uma das partes mais importantes de um item, uma vez que a escolha de como será desenvolvida determinada atividade começa pela escolha de um suporte que seja adequado às crianças, com integridade de sentido e apropriado à habilidade intencionada. Ainda de acordo com o Portal de Avaliação, o comando “corresponde à orientação dada à criança para a resolução do item. Esse pode ser preciso e estar nitidamente atrelado à habilidade que se pretende avaliar, explicando com clareza a tarefa a ser executada” (CAED, *s.d.*). Outra parte fundamental a ser analisada são as construções do comando que revelam, de maneira direta e compreensível, o que é preciso ser realizado em determinado item.

As alternativas de resposta são quatro (A, B, C, D) para todo o Ensino Fundamental, sendo uma delas o gabarito – a resposta correta ao item. As alternativas incorretas, conhecidas como distratores, trazem um pensamento ou raciocínio equivocados da criança. Os distratores indicam uma possível dificuldade que a criança esteja apresentando na matéria de estudo para que possamos entender como se estrutura o seu desenvolvimento. Rabelo (2013) afirma que a plausibilidade dos distratores pode estar embasada no contexto do item e ser uma resposta possível para a criança que não desenvolveu a competência avaliada no item. Assim, eles não podem fugir ao tema proposto, tampouco se constituírem como afirmações evidentemente “descabidas”. Segundo o autor,

[...] é desejável que cada distrator esteja vinculado a um nível de desenvolvimento adequado da aprendizagem e ensinar um possível raciocínio que um respondente de baixo desempenho faria para escolhê-lo como resposta. Um item elaborado com esse critério permitiria que fosse identificado, na fase de análise de desempenho, os erros mais comuns nos diversos níveis de proficiência das crianças e, assim, fornecer indícios sobre o processo cognitivo dos respondentes (RABELO, 2013, p. 191-192).

Após a descrição das partes que compõem um item, ainda conforme Rabelo (2013), a criança de bom desempenho pode elaborar uma possível resposta ao ler o comando do item, que pode ser identificada entre as alternativas apresentadas, sem que seja necessário analisar resposta por resposta, em uma possibilidade de responder o item por exclusão de informações. Além disso, o item pode tratar o tema de avaliação com profundidade adequada ao nível de leitura das crianças. Essa premissa é pertinente aos itens aqui analisados, visto que são destinados a um público em processo de alfabetização, em desenvolvimento da autonomia da leitura, ou seja, a elaboração em uma linguagem acessível é fundamental para o bom desempenho do item.

#### **2.3.4 Classe**

A noção de classe, pertinente às matrizes do CAEd, é um conceito relativamente novo e necessita de detalhamento, haja vista que se consubstancia como o elemento de pesquisa deste trabalho. As especialistas da Pesquisa Aplicada, no primeiro relatório semestral da pesquisa CAEd 2016-2019, apresentam a seguinte orientação:

A noção de classes de itens visa a subsidiar a organização do repositório de itens do CAEd. A classe é um meio de operacionalizar a verificação da manifestação de uma habilidade nos diferentes níveis de dificuldade em que ela possa se apresentar e ser avaliada. Desse modo, a definição de uma classe se faz na interseção entre critérios definidos com base: em uma teoria do conhecimento que contemple a natureza do construto que se está avaliando; em evidências sobre como as crianças se apropriam desse conhecimento ao longo de seu processo de aprendizagem; e em uma teoria da avaliação que oriente o modo como se pode aferir essa aprendizagem em diferentes momentos do processo de escolarização (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2017, p. 4).

Esse nível de especialização da realização de uma tarefa, promovido pela classe, consegue precisar ainda mais o diagnóstico apresentado na avaliação e tende a garantir uma diversificação dos itens produzidos pelo banco de itens. Essa variabilidade, em níveis de dificuldades diferentes, é necessária em um teste para captar os diversos patamares de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Em relação à avaliação de uma determinada competência, é necessário entender as diversas habilidades que a compõem em suas complexidades e desdobramentos. Como esse percurso não se manifesta tão detalhadamente em um descritor, necessita-se, além de

especificidade, de entendimento sobre o que se espera da criança. Para tanto, é imprescindível a compreensão linguística e cognitiva sobre a competência abordada e uma visão holística e multifacetada para os eixos estruturais que a compõem. Além disso, é preciso considerar as características das avaliações objetivas e as limitações que apresentam. A classe, nesse sentido, precisa estar intimamente conectada às possibilidades da avaliação do instrumento, pré-testando a viabilidade de se produzir um diagnóstico claro sobre o que se pretende avaliar. Subsequentemente, o instrumento utilizado para a aferição do desenvolvimento de uma habilidade é o item.

### 2.3.5 Escala de Proficiência

Após a aplicação dos testes, as respostas das crianças são computadas, compondo uma base de dados. Por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), são calculadas, utilizando-se *softwares* específicos, as características matemáticas dos itens e a proficiência das crianças. Por proficiência pode-se entender:

[...] a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um estudante, assim sendo, podemos dizer que o conhecimento de um estudante em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades (CAED, s.d., s.p.).

A Teoria de Resposta ao Item surge como uma forma de aferir objetos de medidas que não poderiam ser mensurados por instrumentos de medidas convencionais. Segundo Rabelo (2013), somente após os avanços tecnológicos dos anos 1980, pôde-se desenvolver *softwares* para uso prático dos algoritmos complexos.

Para sanar os limites, nas análises dos testes, da Teoria Clássica dos Testes (TCT), que aponta objetivamente os erros e acertos do respondente, a TRI é um instrumento eficiente, especialmente no que se refere à discriminação dos itens, à fidedignidade dos testes e à comparabilidade do desempenho dos indivíduos. O modelo utilizado na TRI nas avaliações em larga escala é o de três parâmetros, definidos pela discriminação de um item (Parâmetro A), pela dificuldade do item (Parâmetro B) e a probabilidade do acerto ao acaso (Parâmetro C).

Segundo Rabelo (2013, p. 135), o parâmetro A pode ser definido como: “A discriminação é concebida como a capacidade do item de diferenciar indivíduos com

habilidades e proficiências diferentes”. De outra forma, o item precisa ter um bom parâmetro de discriminação para que ele consiga diferenciar as crianças com um bom desempenho nos testes daquelas que não têm. Apesar de não ser uma tarefa fácil, itens com bom parâmetro A são indicativos na elaboração de novos itens, pois colaboram para a construção de instrumentos de avaliação que possam ser distintivos e que apresentem melhores informações sobre os respondentes.

O parâmetro B refere-se à dificuldade de um item. De acordo com Rabelo (2013), a dificuldade de um item, na TRI, pode ser dada como o mínimo de proficiência que um estudante pode possuir para ter grande possibilidade de acertar a resposta. Em outras palavras, quanto mais difícil é o item, maior é esse parâmetro, demandando do respondente maior proficiência, maior “conhecimento” sobre o que está sendo avaliado.

Já o acerto ao acaso, Parâmetro C, representa as respostas dadas de forma arbitrárias, por um “chute”. Segundo Rabelo (2013), isso ocorre principalmente quando o item é mais difícil, em situações nas quais os respondentes com baixa aptidão não sabem a resposta e escolhem aleatoriamente alguma resposta. Esse parâmetro refere-se à probabilidade de um estudante com baixo desempenho responder corretamente ao item.

Outro elemento que usaremos como referencial nas análises é o ponto de ancoragem. Sobre isso, Moraes (2017) aponta que a ancoragem é um ponto na escala de proficiência em que um item se fixa, se sustenta. Ele é bastante semelhante ao parâmetro B, na medida em que nos ajuda a entender o grau de dificuldade do item através de sua colocação na escala. No entanto, a ancoragem é uma medida estatística, diferenciada, a julgar pelo instituto de pesquisa que o adota, mais precisa quanto à precisão da consolidação de uma habilidade. No CAEd, adota-se, como ponto de ancoragem, 65% de probabilidade de acerto de um item. Nesse ponto, a instituição assume que a habilidade avaliada pelo item está consolidada, informação importante e mais assertiva para que as análises das habilidades estejam baseadas em uma estatística considerável e estável. Essa informação foi obtida a partir de uma conversa com a equipe de instrumentos e medidas, que adota esse ponto de ancoragem como medida segura para um marco de desenvolvimento das capacidades das crianças.

Sequencialmente, as duas variáveis - proficiência das crianças e parâmetros dos itens - podem ser colocadas em uma mesma escala numérica, conhecida como escala de proficiência. Essa possibilidade permite o benefício da comparabilidade entre esses elementos, o que nos propicia, de forma bastante primária, entender a proficiência mínima necessária que um

estudante pode manifestar em um teste para acertar (ou dominar) determinada tarefa (item). Além disso, segundo o Portal da Avaliação, sobre a escala de proficiência,

os resultados, assim obtidos, podem ser comparados entre diferentes avaliações em um mesmo período de tempo ou, também, em diferentes períodos de tempo, permitindo assim, a construção de indicadores de desempenho, como, por exemplo, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (CAED, s.d., s.p.).

De forma didática, a escala colabora, ainda, com uma visão materializada da construção do “conhecimento” sobre o objeto de avaliação e o caminho ainda a ser percorrido durante sua jornada escolar. Pensando na escala como uma “reta linear numerada”, de 0 a 1.000 (numeração comum às escalas de alfabetização), em que são projetados os resultados das crianças, é possível compreender a concentração de estudantes em um determinado ponto dessa reta ou a dispersão deles ao longo da escala. Essa visão é importante para que se possa compreender os entraves do desenvolvimento estudantil, quando associados à análise pedagógica dos resultados.

A seguir serão apresentadas as equipes que desenvolvem o instrumento de avaliação que compõem os testes de proficiência, os itens, a fim de acompanhar o fluxo ao qual estão submetidos até que componham definitivamente os testes.

## 2.4 O BANCO DE ITENS E A PESQUISA APLICADA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção inicia-se de modo um pouco diferente das demais deste trabalho. Parto de uma maneira particular, como analista de instrumento de avaliação, reafirmando que a importância da pesquisa se dá na oportunidade de analisar e refletir sobre a experiência na produção de itens acumulada há décadas. Para uma instituição de pesquisa educacional, a retrospectiva do trabalho é uma frente produtiva significativa que requer um olhar mais analítico e aberto - do que “apegado” e “teimoso” - ao produto desenvolvido. Essas palavras aparecem entre aspas porque são afetivas e empregadas no cotidiano da equipe do banco de itens.

As análises colocaram luz em questões que se mostravam “consolidadas” pelo tempo e pelo uso e que urgiam uma investigação mais aproximada e detalhada. Em pesquisa, não há verdades absolutas inquestionáveis. Em dez anos, os estudos linguísticos já são outros, as

demandas escolares e sociais também. Temos uma nova referência curricular nacional e a avaliação educacional precisa estar em compasso com essas discussões.

Nesse sentido, a coordenadora da equipe de modelagem dos testes confirma a importante atuação da Pesquisa Aplicada no fluxo de produção de itens do CAEd. Segundo ela, as pesquisadoras possibilitaram a troca de experiências e conhecimentos com as equipes, antes não sistematizada. A coordenadora se refere a um ganho técnico e conceitual que coloca a avaliação sempre em “avaliação”, pensando no que se pretende diagnosticar (objeto de avaliação) e a estrutura de aferição (instrumento de avaliação). Ainda ressalta que a experiência em avaliação em larga escala e em linguagens das pesquisadoras contribui positivamente para o desenvolvimento profissional dos analistas do banco de itens dos anos iniciais.

De tal modo, para desenvolver a presente seção, é preciso investigar mais detalhadamente o papel da Pesquisa Aplicada na condução dos trabalhos com o banco de itens. Assim, segundo o primeiro relatório semestral da **Pesquisa Aplicada CAEd 2016-2019**, os principais objetivos dessa unidade são:

- Analisar as Matrizes de Referência construídas para a avaliação da leitura e da escrita;
- Avaliar o alinhamento entre as Matrizes de Referência para avaliação da leitura e da escrita e as propostas curriculares para o ensino fundamental e médio;
- Adequar as Matrizes de Referência para leitura e escrita às propostas curriculares, em caso de necessidade de ajustes;
- Produzir itens exemplares para a avaliação da leitura e da escrita, adequados à avaliação das habilidades propostas pelas Matrizes;
- Renovar e manter o banco de itens do CAEd/UFJF para a avaliação da leitura e da escrita;
- Produzir e validar novos itens para a avaliação da leitura e da escrita, com base nas características observadas nos itens exemplares. (CAED, 2017, p. 3)

Esse panorama, que foi, inicialmente, voltado para as séries finais do Ensino Fundamental (5º a 9º anos), foi delineado também para os anos iniciais e o ciclo de alfabetização. Essas metas elucidam a trajetória deste trabalho até aqui, visto que ressaltam o caráter analítico e de suporte que a Pesquisa Aplicada fornece ao banco de itens e sua contribuição para pensar as próximas ações da elaboração do instrumento.

Nesse mesmo relatório, a equipe de pesquisa revela alguns conceitos fundamentais da elaboração de itens – como classe, descritor, delimitação de uma tarefa a ser demandada pelo item, bem como a classificação dos suportes textuais quanto ao seu nível de complexidade linguística –, que norteiam o leitor/pesquisador no entendimento do tema, além dos resultados das análises técnicas dos itens. Outras considerações teóricas sobre a avaliação precisam ser abordadas para que o capítulo seguinte, analítico, possa ser compreendido por todo público leitor, estudantes e pesquisadores da avaliação educacional ou não.

A pesquisa aplicada em Língua Portuguesa começa sua incursão aos itens selecionados, fornecidos pelo banco de itens, pelas habilidades: Interpretar textos não verbais; Interpretar textos que conjugam linguagem verbal e não verbal; e Localizar informações explícitas em um texto (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2018). Essas tarefas perpassam todas as matrizes de avaliação – da alfabetização ao Ensino Médio. Portanto, trata-se de uma escolha estratégica da competência leitora. Entendendo que essas tarefas são elementares para o desempenho da leitura em qualquer etapa de escolaridade, o que diferencia essas habilidades para cada avaliação é, substancialmente, a escolha do texto que dará suporte à aferição dessas tarefas, a julgar, principalmente, na construção linguístico-textual, lexical e temáticas abordadas.

Já na segunda frente de trabalho da Pesquisa Aplicada, foram contemplados os seguintes descritores: Reconhecer o assunto de um texto; Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; Inferir informação em texto verbal (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2018). Essas habilidades, presentes nas matrizes de referência em todas as etapas escolares, são também essenciais à formação da competência leitora.

Em um terceiro momento, foram elaboradas categorias de textos, segundo seus níveis de complexidade. Essa escolha foi bastante oportuna, uma vez que a complexidade dos itens se estabelecia frequentemente pela dificuldade da leitura do texto-base, mais do que a execução da tarefa por si. Essa perspectiva, que agora embasa as análises da pesquisa, demandou, conseqüentemente, a revisão de algumas habilidades como: Localizar informações explícitas e Reconhecer o assunto de um texto (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2018).

A metodologia descrita nos relatórios está organizada da seguinte maneira: organização dos itens relacionados a um mesmo descritor (em intervalos de 25 pontos na escala de proficiência), para compreender como eles se distribuem pela escala e em que ponto esses itens se concentram. Com esse primeiro agrupamento, decorre a definição linguística de cada

descriptor para a construção de evidências teóricas sobre a essência da habilidade. Assim, é necessário interrogar ao descriptor: “O que se pretende avaliar?”. A resposta a essa pergunta orientará a análise dos itens, percebendo se eles se distanciam ou se aproximam de sua intenção avaliativa.

A seguir, passa-se à análise dos itens relacionados ao descriptor, delimitando qual é a melhor sentença que descreve o que está sendo avaliado naquele item, buscando detalhamento quanto à atividade analisada. Na sequência, procede-se à observação dos parâmetros dos itens e ao cruzamento com as sequências descritoras já realizadas na etapa anterior. Observam-se os parâmetros fornecidos pela TRI e a disposição desses na escala de proficiência.

A partir dos resultados finais da análise do descriptor, seguindo as considerações pedagógicas e estatísticas, são elaboradas orientações para a construção de itens. Na apresentação dos relatórios, a sequência de apresentação dos resultados segue essa ordem: gráfico de distribuição dos itens na escala de proficiência; sentenças descritoras; quadro de distribuição de itens por gênero textual e sentenças descritoras na escala de proficiência; quadro de análise linguística do descriptor (natureza da habilidade, orientações aos elaboradores e sugestões de classes). Essa arquitetura da informação será seguida nesta pesquisa para que possa facilitar a consulta das informações pelos analistas do CAEd ou por outros pesquisadores e profissionais a quem este trabalho possa ser útil.

#### **2.4.1 Evidências desta pesquisa: o que nos dizem os dados estatísticos sobre as habilidades fonológicas e fonêmicas investigadas?**

As evidências deste trabalho técnico pautam-se na análise do comportamento de itens que avaliam habilidades fonológicas e fonêmicas, consideradas como recorte de análise para fins de reflexão em torno do desenvolvimento da consciência fonológica entre estudantes dos anos iniciais. A produção acumulada do banco de itens nos permite fazer uma análise que considere não apenas a empiria, mas também o cruzamento com teorias do campo da Linguística e do desenvolvimento dos estudantes no processo de alfabetização, o que contribui para a proposição de classes de itens que poderão vir acompanhadas de itens exemplares do banco ou serem propostas para fins da elaboração de itens exemplares inéditos.

Para sustentar tal percurso de investigação, entendemos ser importante explicitar quais são as habilidades<sup>11</sup> a serem consideradas no recorte da pesquisa e como faremos as análises preliminares, considerando como cada uma das habilidades se comporta, em relação aos dados estatísticos, na escala de proficiência. Há uma concentração de itens do banco de itens em um determinado ponto da escala de proficiência? Há itens mais à esquerda da escala? E mais à direita? Que hipóteses são possíveis de se levantar considerando o desenho do gráfico de distribuição dos itens do banco?

A observação desses critérios de análise dos itens definidos para as evidências baliza as considerações a seguir que nos permitem analisar o comportamento das habilidades e, na mesma medida, compreendê-las em seu conjunto, quais sejam: o que o conjunto de itens das seis habilidades nos diz sobre essa produção acumulada no banco de itens? Que pistas são possíveis de identificar que nos possibilitam a inserção na teoria do campo da Linguística sobre a consciência fonológica – base do terceiro capítulo – e no aprofundamento das análises dessas habilidades fonológicas?

Nesse percurso investigativo, apresentamos as análises dos gráficos de distribuição dos itens fornecidos para a pesquisa aplicada em Língua Portuguesa, cedidos para fins de análise desta dissertação com a devida autorização da instituição<sup>12</sup>.

Vale esclarecer, para a compreensão das análises seguintes, que a escala da alfabetização vai de 0 a 1000 pontos, é uma escala própria para a este período de escolarização, o que significa, do ponto de vista da aprendizagem, que cada padrão de desempenho da alfabetização corresponde aos intervalos da escala.

### *Reconhecer as letras do alfabeto (D02)*

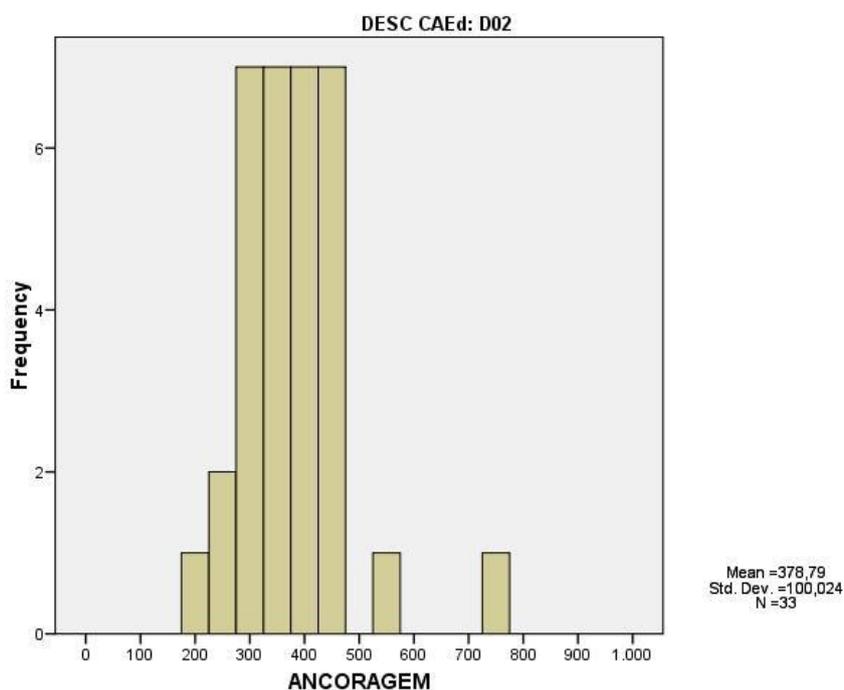
A figura 2, a seguir, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Reconhecer as letras do alfabeto”, disponível para análise na escala de alfabetização.

---

<sup>11</sup> A matriz de referência da alfabetização na íntegra encontra-se no Anexo B.

<sup>12</sup> Foi solicitada autorização ao Departamento Jurídico do CAEd para que os dados da pesquisa aplicada em Língua Portuguesa fossem usados nesta dissertação.

Figura 2 – Distribuição conjunta de itens sob análise da habilidade D02 (Reconhecer as letras do alfabeto) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



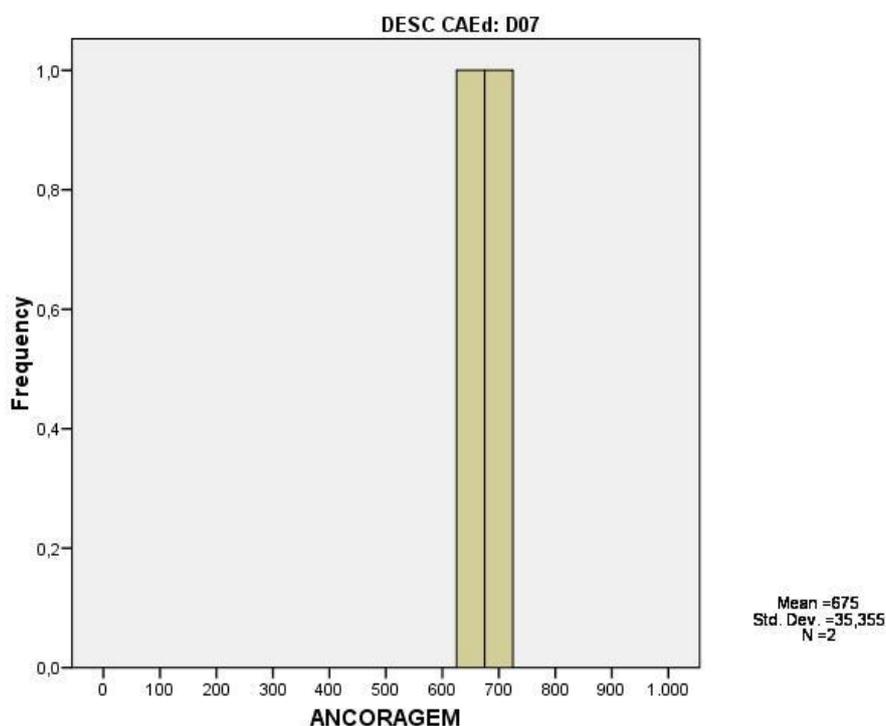
Fonte: Banco de itens CAEd.

Essa habilidade, com a qual se inicia a análise do objeto de pesquisa deste estudo, corresponde, de uma maneira mais direta, ao aprendizado do alfabeto, podendo ser considerada, assim, como um ponto de partida para a sistematização do processo de alfabetização da criança. Essa habilidade demanda não somente a identificação das características gráficas da letra, mas a correspondência do seu som à sua escrita. O gráfico aponta uma concentração de itens no intervalo de, aproximadamente, 180 até 480 pontos na escala, o que pode remeter a uma consolidação dessa habilidade por boa parte das crianças avaliadas, sendo a tarefa de fácil a média dificuldade. Por outro lado, há dois itens que precisam ser analisados mais atentamente, que estão ancorados nos intervalos de 500 a 600 pontos e de 700 a 800 pontos respectivamente, delimitando as peculiaridades desses níveis elevados de dificuldade.

### Identificar rimas (D07)

A figura 3, a seguir, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Identificar rimas”, disponível para análise na escala de alfabetização.

Figura 3 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D07 (Identificar rimas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd.

Primeiramente, é preciso que se compreenda a quantidade de itens que compõem essa amostra dessa habilidade. Essa é uma perspectiva importante para definir a concentração ou não de itens em um ponto da escala. Essa abordagem será trazida mais adiante, explicitando os valores exatamente. No entanto, em um primeiro olhar, é possível notar que há uma predominância entre os valores 600 a 720 pontos, aproximadamente. Essa apreciação pode nos guiar para a ideia de que há poucas variações nas formas de avaliar essa habilidade e que os itens a ela relacionados ancoram em um ponto relativamente alto da escala, tendendo a ser uma habilidade mais difícil para as crianças em etapa de alfabetização.

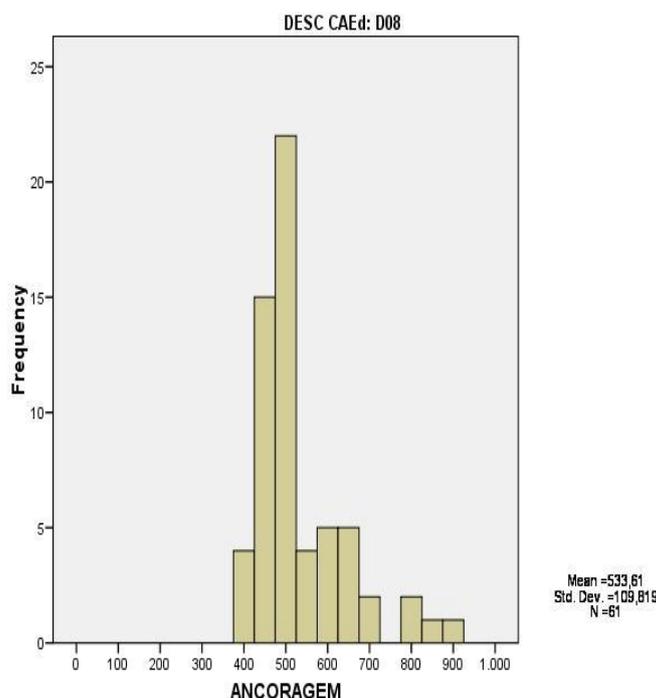
De fato, essa é uma habilidade intrinsecamente relacionada à consciência fonológica da criança de reconhecer que palavras diferentes podem ter grande aproximação sonora, ou seja, palavras em que os sons finais combinam, são parecidos, ainda que sejam palavras diferentes,

ortograficamente outras. Entra aqui, como ponto de articulação com a própria habilidade, o gênero textual poema, em que comumente se encontram as rimas, para efeitos de análise da discussão da dificuldade da tarefa.

### *Identificar o número de sílabas de uma palavra (D08)*

A figura 4, abaixo, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Identificar o número de sílabas de uma palavra”, disponível para análise na escala de alfabetização.

Figura 4 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D08 (Identificar o número de sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd.

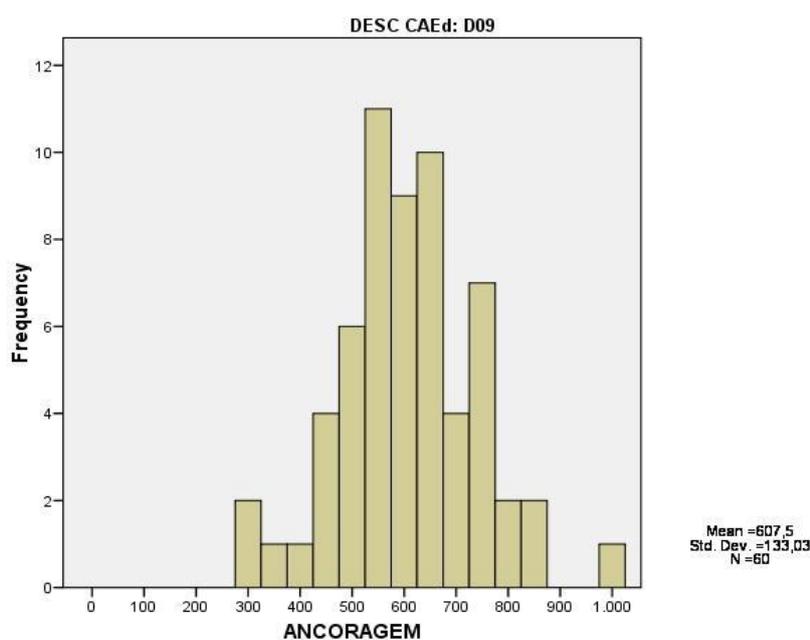
Esse gráfico apresenta mais ocorrências da habilidade, estendendo-se por um intervalo maior da escala, por volta de 380 a 720 pontos na escala e, em outra concentração, de 760 a 930. Esses diferentes pontos ocupados na escala podem nos conduzir à ideia de que haja maior variedade de verificação da habilidade, bem como diferentes níveis de dificuldade da mesma tarefa. Apesar de parecer uma atividade simples (contar o número de sílabas), é uma tarefa que requer da criança também grande desenvoltura em separar a unidade palavra em subunidades,

menores que ela mesma, pelos sons que a compõem. Certamente, as questões ortográficas serão consideradas nessa análise. No entanto, o primeiro estímulo para a separação de sílabas é, sem dúvida alguma, a apresentação sonora da palavra.

### *Identificar sílabas de uma palavra (D09)*

A figura 5, abaixo, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Identificar sílabas de uma palavra”, disponível para análise na escala de alfabetização.

Figura 5 - Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D09 (Identificar sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd.

O gráfico representado na figura 5 nos permite visualizar a distribuição dos itens dessa habilidade ao longo da escala, especialmente do intervalo aproximadamente 300 até 850. Possivelmente, há itens com diferentes de dificuldades, que ancoram em diferentes pontos, preenchendo esse grande espaço na escala.

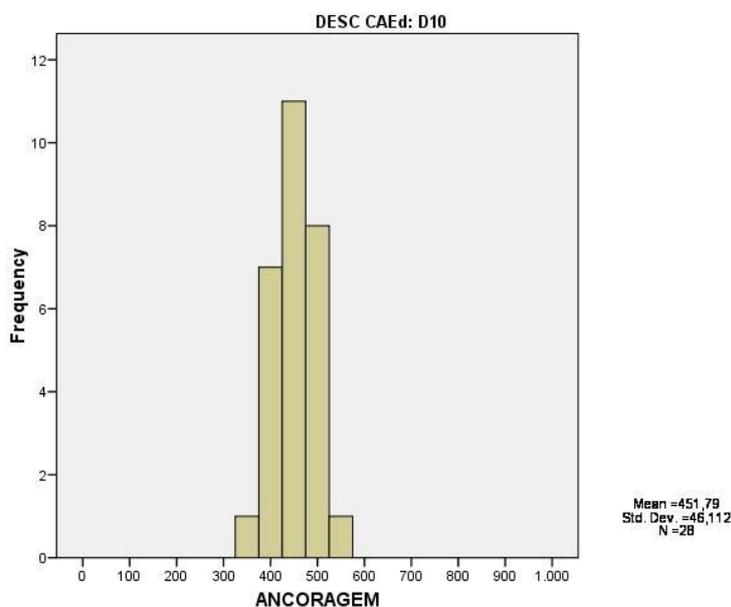
Essas diferenças podem ser devido às posições das sílabas nas palavras e mesmo à classificação das palavras em relação ao número de sílabas que as compõem.

A próxima apresentação será a do gráfico da habilidade “Ler palavras formadas por sílabas canônicas”.

### *Ler palavras formadas por sílabas canônicas (D10)*

A figura 6, a seguir, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Ler palavras formadas por sílabas canônicas”. Consideram-se sílabas canônicas as formadas por uma consoante e uma vogal (CV), como exemplo a palavra: VACA. As sílabas desta palavra (VA – CA) são canônicas, formadas por consoante e vogal. Por se tratar do padrão mais estável da Língua Portuguesa, aponta para a fluidez da leitura.

Figura 6 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D10 (Ler palavras formadas por sílabas canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd.

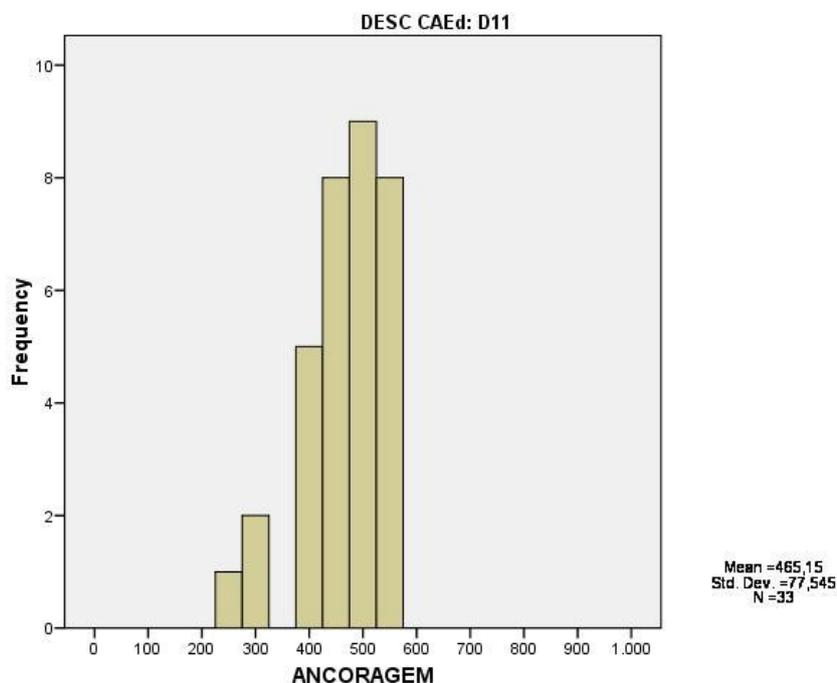
O gráfico aponta-nos uma concentração dos itens dessa habilidade entre o intervalo entre 350 a 550, aproximadamente. Essa convergência aponta para uma variação relativamente pequena no que se refere à leitura de palavras construídas com sílabas canônicas (consoante + vogal). É preciso analisar, dessa maneira, a extensão das palavras e o número de sílabas que possuem. Daí a importância e a conexão entre as habilidades aqui escolhidas para estudo, que, juntas, podem dar uma informação mais consistente sobre a aquisição fonológica da criança.

A seguir, o gráfico da habilidade D11 (Ler palavras formadas por sílabas não canônicas) apresenta algumas características importantes para mapear a tarefa.

*Ler palavras formadas por sílabas não canônicas (D11)*

A figura 7, adiante, apresenta a distribuição dos itens da habilidade de “Ler palavras formadas por sílabas não canônicas”, disponível para análise na escala de alfabetização.

Figura 7 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D11 (Ler palavras formadas por sílabas não canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd.

É possível observar, nesse gráfico, a concentração de itens em um segmento da escala, por volta de 380 até 570 pontos. Há, ainda, dois itens que se ancoram em pontos mais baixos da escala, o que pode ser atribuído a uma estrutura de elaboração de itens ou por duas palavras com padrões morfológicos ou silábicos específicos. Em comparação com o gráfico anterior, essa habilidade apresenta pontos de ancoragem menores, o que nos permite dizer que são tarefas mais fáceis do que a leitura de palavras formadas por sílabas canônicas. De uma forma intuitiva, poderíamos pensar não ser assim. Portanto, é possível pensar que a estrutura silábica não seja

o grande elemento dificultador da leitura de palavras. Entretanto, para essa conclusão, é preciso analisar o conjunto de dados com rigor e a descrição dos fenômenos linguísticos ocorrentes.

## 2.5 DAS EVIDÊNCIAS À ANÁLISE: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como parte final deste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas, explicitando que a investigação está pautada em diferentes etapas que requerem percursos metodológicos distintos e complementares. Nesse sentido, trazemos, primeiramente, as duas primeiras etapas, que subsidiaram a elaboração deste capítulo, na investigação de documentos, com informações complementadas pela leitura de textos teóricos e pela entrevista com especialista do CAEd. Indicamos, na sequência, as análises que subsidiaram a justificativa do trabalho técnico pela análise dos gráficos estatísticos de comportamento dos itens das habilidades investigadas ao longo da escala de proficiência e, na mesma medida, as análises do capítulo subsequente. Na terceira etapa, foram indicadas classes de avaliação que contemplem ou descrevam o corpus de itens sob análise para reorganizar, de alguma maneira, a matriz de referência. Sendo assim, detalhamos as etapas e subetapas do processo:

- i) para a **primeira etapa** da investigação, foram realizadas pesquisas documentais e entrevistas para fins de apresentação do processo histórico de constituição do CAEd, desde sua fundação até os dias atuais, com ênfase no banco de itens – foco da investigação;
- ii) como subetapa, realizada concomitantemente à primeira, pautamo-nos na análise de gráficos que apresentam o comportamento estatístico das seis habilidades que avaliam a consciência fonológica, descritas na matriz de referência em avaliação dos anos iniciais, com o objetivo de apresentar evidências do trabalho técnico;
- iii) para a **segunda etapa**, a análise do conjunto de itens que avaliam habilidades fonológicas, considerando a natureza linguística do descritor, os parâmetros A e B, da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que nos coloca diante de aspectos importantes a serem considerados, quando se trata do desenvolvimento da consciência fonológica;
- iv) para a **terceira etapa**, as evidências trazidas pelas análises dos itens orientarão na elaboração, então, de novas classes de avaliação segundo os descritores da matriz. Essa proposição tem o objetivo de auxiliar os analistas de avaliação na construção de instrumentos mais eficazes quanto à percepção da avaliação nas crianças.

- v) na quarta etapa, procede-se à apresentação de novas maneiras de aferir determinadas habilidades, bem como de uma proposta de formação aos analistas de avaliação, baseada no produto deste trabalho.

Na sequência, apresentaremos os aspectos teóricos que balizam as escolhas dos procedimentos metodológicos de cada uma das etapas.

### **2.5.1 Os instrumentos escolhidos: fundamentação das etapas da pesquisa**

A seguir, trazemos os instrumentos de pesquisa que nos auxiliaram a pensar o objeto deste trabalho, sua organização e produção de instrumentos de avaliação. Esse panorama permite que, uma vez introduzidos no universo da instituição avaliadora, seja possível entendermos o percurso das análises, pedagógicas e estatísticas, dos itens e das habilidades aqui relacionadas. Esse processo foi desenvolvido, além da pesquisa documental, por uma entrevista semiestruturada com a colaboradora responsável pela equipe de modelagem dos testes, o que permite entender o papel do banco de itens e a sua relação com a Pesquisa Aplicada.

Ademais, avançaremos para as análises dos itens referentes às habilidades de “Reconhecer as letras do alfabeto”, “Identificar rimas” e “Identificar o número de sílabas de uma palavra”. Dessa forma, será possível entender as evidências reunidas e alinhar ideias e informações que permitam projetar novas possibilidades para a avaliação das habilidades.

#### *2.5.1.1 A análise estatística: considerações sobre o processo de recorte da base de dados das análises*

Nesta subseção, estão apontados os critérios de validação dos itens para a análise na pesquisa aplicada e um exemplo do instrumento de avaliação, o item, que é o objeto de pesquisa. Esses são destaques importantes para que possamos proceder à análise dos itens das habilidades da matriz de referência. A análise estatística alinhada à análise pedagógica do item traz uma análise sobre os níveis de dificuldade enfrentados pelos respondentes e, ainda, o estabelecimento de padrões de discriminação necessários para se entender o acerto da criança com uma consolidação de um conhecimento e não meramente um acerto aleatório.

Dessa forma, de acordo com os relatórios da Pesquisa Aplicada, os seguintes parâmetros são considerados ao proceder à análise.

Na pesquisa aplicada, que considera a escala PAEBES ALFA - 0 a 1000 -, para identificar essa amplitude, realizamos uma primeira incursão ao conjunto de itens de cada habilidade, com os seguintes critérios: i) itens com parâmetro A acima de 0,005, ou próximo a esse corte, sendo, portanto, quanto mais acima melhor será o A; ii) itens com parâmetro C até 0,300. O objetivo é identificar os itens que melhor discriminam as crianças que desenvolveram a habilidade de leitura considerada na análise (FERREIRA, 2019).

Tendo por base esse recorte estatístico, quer seja, os itens válidos como aqueles que apresentam parâmetros A e C correspondentes ao que está escrito na citação, retirando possíveis repetições dos itens na planilha em Excell e analisando aqueles que são tecnicamente consistentes, dispomos, então, de um conjunto de itens considerados mais ajustados à avaliação da habilidade que pretendem avaliar e, com base na incursão a todo o conjunto, chegamos à proposição das classes de itens. Essa proposição coteja, portanto, aspectos estatísticos e aqueles que se voltam à compreensão da consciência fonológica e da alfabetização. O item é, então, o nosso objeto de investigação, como nos mostra a figura 9.

Figura 8 – Item que avalia a habilidade de identificação do número de sílabas de uma palavra

**Veja a figura abaixo: pão**



Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

1

2

3

4

Fonte: Revista de Divulgação de resultados do Paebes Alfa, do estado do Espírito Santo (2016, p. 38).

Esse item avalia a habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra, sendo formado pelo enunciado e pelas alternativas de resposta. A primeira parte é composta, no caso desse item, de três partes: Enunciado - “Veja a figura abaixo: pão”; Suporte - “Imagem do pão”; Comando - “Quantas sílabas (pedaços) têm o nome dessa figura?”. A segunda é formada pelas alternativas de resposta, sendo uma delas o gabarito. Essas alternativas precisam ser plausíveis em relação à habilidade avaliada pelo item.

No processo de análise dos itens válidos são considerados esses elementos que destacamos, sendo a natureza linguística dos descritores e as informações estatísticas elementos centrais para guiar as observações sobre o conjunto de itens, conforme pode ser observado nas análises dos descritores que avaliam a consciência fonológica nesta dissertação.

### **3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO: EM FOCO AS HABILIDADES QUE AVALIAM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

O objetivo deste capítulo é discutir a avaliação da alfabetização, pelo recorte dos descritores, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa dos anos iniciais, com foco na consciência fonológica. Busca-se compreender as especificidades do conjunto de itens de cada um dos seis descritores, identificando como a habilidade progride ao longo das diferentes etapas da alfabetização. Neste capítulo, o foco se volta ao objeto da dissertação, conjunto de itens que avaliam o desenvolvimento da consciência fonológica com base na concepção de que avaliar em larga escala, na alfabetização, significa obter informações a respeito do que a criança já sabe sobre como a escrita representa a fala.

Para tanto, define-se a natureza linguística dos descritores, considerando a produção acadêmica e as teorias sobre o tema. Resumidamente, analisamos um conjunto de itens dos descritores selecionados para que possamos visualizar sua distribuição na escala de proficiência. Assim, a proposição é colocar em discussão as classes de itens de que já dispomos em nossas matrizes e o que ainda pode ser modificado em favor de um diagnóstico mais detalhado do processo de alfabetização dos avaliados.

Para tanto, trazemos, na primeira parte do capítulo, uma reflexão sobre o que é a consciência fonológica e os processos cognitivos que são mobilizados pelas crianças que se encontram em fase inicial da alfabetização.

Na segunda parte, buscamos compreender teoricamente os descritores analisados trazendo a natureza linguística, ou seja, um detalhamento da natureza do descritor do ponto de vista linguístico, com base nos estudos de fonética e fonologia e a sustentação enquanto elemento necessário à avaliação da alfabetização. Além disso, apresenta-se a análise que considera os elementos estatísticos para a seleção dos itens válidos, como apresentado ao final do segundo capítulo. Esses itens válidos são analisados um a um, observando elementos de recorrência na forma como o item avalia as habilidades, marcando as regularidades.

A partir dessas análises, é possível que se entenda a contribuição das classes de itens para cada habilidade, entendendo seus limites e possibilidades. Nesse processo de avaliação dos itens que aferem as habilidades, está envolvida a análise de 234 itens para as conclusões a que chegamos nas análises.

As considerações sobre essas regularidades formam a terceira parte do capítulo e dão origem ao capítulo 4, que versa sobre as contribuições do Mestrado Profissional para os processos de trabalho do CAEd, apoiando-se no desenvolvimento profissional para a proposição do Plano de Ação.

### 3.1 AS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Tanto para o recorte das habilidades da Matriz de Referência da Alfabetização, que avaliam a consciência fonológica, quanto para trazermos a natureza linguística dos descritores, entendemos ser importante ter clareza de qual concepção fonética e fonológica possibilitaria pensar no lugar da avaliação em larga escala para a obtenção de informações que contribuam com a elaboração de testes cada vez mais eficazes. Nesse sentido, trazemos, para iniciar esse percurso, algumas concepções.

Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Essa competência compreende dois níveis. O primeiro é a percepção de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas. O segundo é a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas (BYRNE; FIELDINGBARNESLEY, 1991).

Entendemos ser essa a formulação mais representativa sobre o que envolve perceber os sons da língua e a representação de cada um desses sons na escrita. Entretanto, outros autores nacionais apresentam noções complementares acerca do tema, como Carvalho (2007), que aponta a consciência fonológica como sendo “a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua. A consciência fonológica existe, de maneira mais ou menos grosseira, antes do aprendizado da leitura e se reforça ao longo dos diferentes tempos desta aquisição” (CARVALHO, 2007, p. 98).

Morais (2019) trata esse conceito como uma constelação de habilidades que envolvem a metalinguística. Isso quer dizer que tratar de fonologia, sons, fones, sílabas, letras, rimas envolve a capacidade de reflexão e de apropriação da própria Língua Portuguesa pelos alunos, mas, sobretudo e primeiramente, pelos professores e professoras, analisando seus processos de formação, morfologia, ortografia, fonética, semântica, entre outros aspectos. Nesse mesmo estudo, o autor situa essa competência em função das unidades linguísticas envolvidas, a

posição que ocupam na palavra e, especialmente, sobre o que as crianças entendem sobre partes sonoras da palavra ou, ainda, pensar o que seja uma palavra. Para os alunos em níveis mais avançados de alfabetização, é mais fácil perceber que a constituição das palavras se encontra para além da sua tarefa comunicativa. Entretanto, Morais (2019) alerta para o fato de que, conquanto o Sistema de Escrita Alfabética necessite de consolidação das habilidades que compõem a competência da consciência fonológica, esta não é um “remédio mágico” para uma criança dominar o sistema de escrita.

Para pensar em como esse processo de compreensão está presente nas habilidades da matriz de referência, entendemos que seria importante observar o que nos diz a teoria do campo da linguística sobre fonética e fonologia.

Em linhas gerais, a fonética é entendida como o estudo dos fones da fala e a fonologia como o estudo dos fonemas, que juntos formam sílabas e palavras. Para Cagliari (1989), a fonética preocupa-se com a descrição dos sons da fala e a fonologia com o valor linguístico dos sons no sistema de escrita alfabética. Para esse autor, o valor linguístico diz respeito às funções, atribuições de um som dentro da organização sistemática das línguas. Um som, por exemplo, pode ter um valor distintivo ou não. Se substituo a letra [p] de *pato* pela letra [b], tenho um novo significado e uma nova palavra, que é *bato*. Então, [p] e [b] têm valores distintivos nessas palavras, porque, trocando-se um pelo outro, ocorre uma mudança de significado. Um som pode não distinguir palavras num contexto, mas ter valor distintivo em outro (CAGLIARI, 1989).

Dito isso e partindo do pressuposto de que se trata de elementos diferentes, entendemos ser importante, antes de passarmos à diferenciação entre fonética e fonologia, buscarmos compreender fone e fonema.

O fone, segundo o Glossário do Ceale, é uma unidade sonora da fala. Dessa maneira, descrever um fone é descrever todos os sons que, de fato, ocorrem na fala, inclusive aqueles ligados à pronúncia. Considerar o fone é considerar a fala da forma como ela ocorre, o que muitas vezes se afasta da ortografia. Afinal, não escrevemos da mesma maneira que falamos. É importante esclarecer esse conceito ao professor alfabetizador, uma vez que é essa a tendência do alfabetizando, reproduzir, na escrita, os sons da fala. Segundo Fiorin (2002), o fone é concreto, segmentável e divisível, exemplificando o argumento com a palavra “pata”, na qual é possível distinguir a produção de quatro sons: p – a – t – a. Há a realização concreta e material de um segmento.

De acordo com Fiorin (2002), a fonética lida com os sons propriamente ditos, com a sua produção, como são percebidos e como são produzidos. Nesse sentido, conforme o Glossário Ceale, o fone se contrapõe ao fonema: “Fone diz respeito aos sons efetivamente produzidos na fala, que varia de região para região. Fonema é um elemento da língua que corresponde à imagem mental que os falantes têm das unidades sonoras do sistema fonológico. A ortografia representa os fonemas, e não os fones” (MARTINS, 2019, s.p.). O fonema é um som distintivo em uma língua. Isso quer dizer que, se for trocado por outro som no ambiente de uma palavra, tem-se uma nova palavra. Pode-se dizer que /f/ é um fonema, pois, se, na palavra “vaca”, trocarmos /v/ por /f/, teremos a palavra “faca”, completamente diferente da primeira. O fonema, dessa forma, pode ser entendido como elemento fundamental para o desenvolvimento da consciência fonêmica, que é parte da consciência fonológica. Como o princípio alfabético se pauta na concepção de que a letra é a representação do som, a escrita não está relacionada ao número de letras tão somente, mas sim ao número de fonemas de uma palavra. Esse é o funcionamento do nosso sistema de escrita alfabético, sendo seu domínio uma etapa importante da formação leitora, o que pode ser constatado na complementação das colocações de Raquel Martins:

O conceito de fonema é muito importante para o professor alfabetizador, tendo em vista que nossa ortografia é baseada na relação fonema/grafema e não na relação som (fone)/letra. Se a ortografia tivesse como referência a relação som (fone)/letra, deveria representar qualquer variação de pronúncia e, conseqüentemente, de fones. Assim, teríamos formas gráficas diferentes para a palavra tia que seria escrita de um jeito segundo a fala de Belo Horizonte (por exemplo, como tchia) e de outro de acordo com a fala de Campinas (como tia). (MARTINS, 2014, s.p.).

A partir dessa reflexão, apresenta-se a diferença de som (fone), grafema, e, até mesmo, uma oposição de sentido na palavra pelo arranjo diferente desses elementos. Essas noções apresentadas perpassaram as análises das habilidades e orientam quanto ao desenvolvimento dos seus níveis de dificuldade. Elencam-se, assim, nesse recorte da matriz de referência, as habilidades:

- ✓ Reconhecer as letras do alfabeto (D02)
- ✓ Identificar rimas (D07)
- ✓ Identificar o número de sílabas de uma palavra (D08)
- ✓ Identificar sílabas de uma palavra (D09)

- ✓ Ler palavras formadas por sílabas canônicas (D10)
- ✓ Ler palavras formadas por sílabas não canônicas (D11)

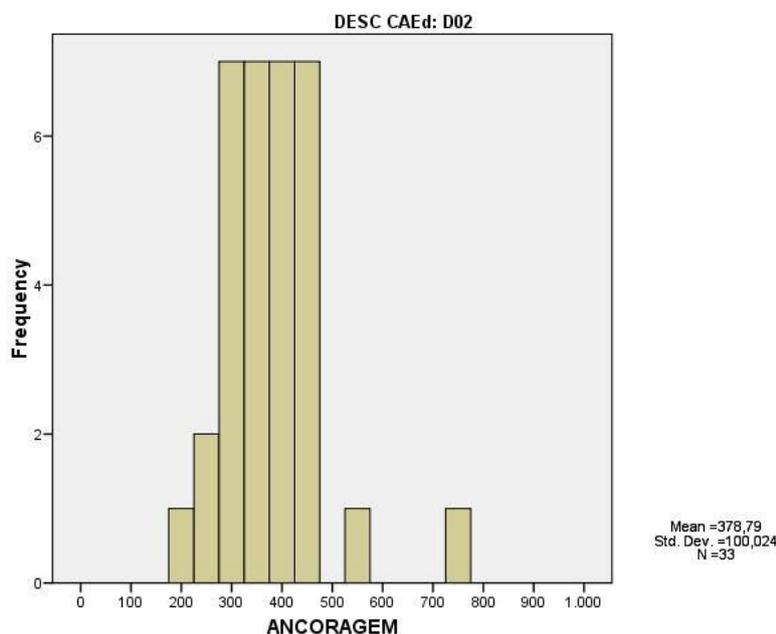
Para as análises desse conjunto de descritores, consideramos: i) a descrição fundamentada das habilidades – a natureza linguística dos descritores; ii) o suporte que constitui os itens - análise de recorrências do modo como a habilidade é avaliada; iii) observações sobre o comando indicado com considerações sobre gabarito e distratores, apresentadas em itens exemplares das habilidades do banco de itens.

Com a análise do conjunto de itens de cada um desses descritores, que compõem o banco de itens, foi possível perceber em que medida a forma de avaliação já existente das habilidades tem sido satisfatória, entendendo que os resultados obtidos nos ajudam a entender a variabilidade do lugar ocupado na escala de proficiência, assim como permitiram indicar outras formas de avaliar as habilidades analisadas, no cotejamento com a natureza linguística das habilidades, ou seja, a teoria sobre consciência fonológica e alfabetização - consciência grafofônica, consciência silábica, consciência lexical.

Na sequência do texto, trazemos o resultado das análises sobre o descritor que avalia a habilidade de identificar letras do alfabeto, entendendo-o, em acordo com os estudos de Soares (2019), como aquele que já lança luzes sobre a relação entre descoberta e invenção do sistema alfabético. No que se refere à descoberta, o foco é na ideia de que a criança, na fase inicial do processo de alfabetização, descobre “que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades” (SOARES, 2019, p. 191), apropriando-se das unidades linguísticas que compõem as palavras. Nesse processo de apropriação, a criança “aprende a invenção: a representação de cada uma dessas unidades por uma forma visual específica” (SOARES, 2019, p. 191). É no imbricamento desses processos que a criança vai desenvolvendo a consciência fonológica e se formando leitora autônoma. Portanto, olhar para o que nos dizem os itens que avaliam a consciência grafofonêmica - representação gráfica do som - pode contribuir para confirmarmos as estratégias já adotadas e definidas na matriz de referência para a elaboração de itens e/ou refiná-las.

### 3.1.1. Identificar letras do alfabeto (D02)

<sup>13</sup>Figura 2 – Distribuição conjunta de itens sob análise da habilidade D02 (Reconhecer as letras do alfabeto) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de Itens CAEd

No gráfico, é possível perceber que há itens dispersos praticamente ao longo de toda a escala de proficiência, indicando, possivelmente, que há várias formas de avaliar essa habilidade e/ou diferentes níveis de dificuldade. Nesse sentido, as classes já indicadas na matriz de referência podem nos apontar esses níveis de dificuldades (letra isolada, sequência de letras e letra em uma palavra), sendo o desafio observar se o modo como são avaliadas no item explica essa concentração entre 300 e 450 pontos da escala, assim como a manifestação antes de 300 pontos e a presença isolada à direita da escala.

### Natureza linguística do descritor

A habilidade de identificar uma letra do alfabeto é fundamental ao processo de aquisição do sistema alfabético. A habilidade de reconhecer letras do alfabeto é saber nomeá-las, ao visualizar a forma da letra. No processo inicial da alfabetização, essa percepção da criança sobre

<sup>13</sup> Optamos por retomar as figuras dos gráficos de distribuição de itens pela escala de proficiência, presentes no capítulo anterior, para recuperação dos dados e fluidez da análise.

a letra contribui para que compreenda que a palavra é divisível em partes menores que ela própria, que nasce da relação entre os fonemas - partes da palavra que distinguem significado.

Assim, é possível às crianças construir suposições em relação à organização do sistema de escrita alfabético, quais sejam :i) os fones são representados graficamente por desenhos com contornos específicos, o que se constitui em uma referência para a associação; ii) as letras são esses desenhos específicos em que a representação se faz.

Segundo Costa Val (2006), para se apropriar das regras que guiam a leitura e a escrita, as crianças precisam desenvolver conhecimentos e capacidades múltiplas, relativas não somente à natureza e ao funcionamento do sistema alfabético e da ortografia da Língua Portuguesa, mas também ao uso geral da escrita. De acordo com a autora,

outra capacidade inicial imprescindível é conhecer e compreender o alfabeto: (i) identificar e saber os nomes das letras, entender que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos fonemas que ela pode representar na escrita [...]; (ii) compreender que as letras desempenham uma função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Isso significa conhecer a categorização gráfica e funcional das letras, entendendo que determinadas letras podem ser usadas para escrever determinadas palavras, em determinada ordem. **Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita**, ou seja, as letras têm valores funcionais fixados pela história do alfabeto e, principalmente, pela ortografia das palavras, em cada língua. Assim, uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é a criança aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras (COSTA VAL, 2006, p. 20, grifo nosso).

Costa Val (2006) nos coloca a pensar no mesmo aspecto destacado por Soares (2019), quer seja entender o que está em jogo em uma habilidade como a de identificar letras do alfabeto. Conforme destacamos em negrito, as diferentes representações gráficas de uma letra não a fazem ter outra designação. Todavia, nossa hipótese é a de que esse fator pode ser um dos que explica a dispersão do item que avalia essa habilidade na escala de proficiência.

Sobre o reconhecimento das letras do alfabeto, Morais (2012) afirma que as crianças não sabem que as letras representam a pauta sonora das palavras. Trata-se de um processo que se desenrola à medida que a criança é alfabetizada, ou seja, é preciso que a criança passe por experiências com as letras para compreender o sistema alfabético. O encadeamento entre as

letras, formando as sílabas, conectadas a outras, de um jeito próprio de se pronunciar (e de se escrever) fazem parte dos processos da tomada de consciência fonológica.

Aqui, ainda se poderia entrar nos princípios que norteiam a escrita e podem preceder, inclusive, à identificação da letra, como a segmentação e o direcionamento da escrita. No entanto, essas habilidades são específicas, tendo um descritor a elas associado nos testes de escrita em larga escala, o que nos parece mais adequado para a obtenção das informações sobre a forma como as crianças se desenvolvem.

Tendo em vista essas colocações do ponto de vista teórico, resultados advindos da avaliação em larga escala podem vir a trazer informações sobre o modo como a criança vem lidando com essa relação entre descoberta e invenção: i) como a consciência grafofonêmica tem sido considerada nas avaliações destinadas a crianças em fase inicial do processo de alfabetização?.

### **Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D02: considerações sobre os itens disponibilizados para análise**

Essa é uma das habilidades que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabético. Após a descoberta de que a letra não é um sinal gráfico sem valor, que pertence a um conjunto de outros símbolos relacionados ao universo da escrita, cabe à criança identificar o nome da letra e qual o som produzido por ela. Na matriz de referência de avaliação para a alfabetização do CAEd, esse descritor é avaliado com três detalhamentos, a saber: EF.DM1.C1.D02.c13 – Reconhecer as letras isoladamente; EF.DM1.C1.D02.c14 – Reconhecer as letras em uma sequência de letras; e EF.DM1.C1.D02.c15 – Reconhecer a letra em uma determinada palavra.

Assim, é possível constatar que, na organização da Matriz CAEd de Alfabetização, esse descritor apresenta uma proposta de três níveis de complexidade., sendo que, em cada contexto no qual a letra está inserida, demanda-se da criança uma estratégia de identificação diferente, tendo maior ou menor complexidade.

Além dos três níveis, descritos na matriz de referência, o modo como o descritor é avaliado nos itens é um ponto que observamos ao fazer a incursão ao conjunto de itens estatística e pedagogicamente válidos, considerando os critérios metodológicos definidos.

Na minha experiência como elaboradora e revisora de itens do banco de itens, esse descritor é avaliado com a indicação de que a leitura seja realizada por um aplicador, pelo fato

de o objetivo no teste ser o de identificar habilidades desenvolvidas pelas crianças em fase inicial de alfabetização. A criança pode, assim, escutar o nome da letra falada pelo aplicador e corresponder o som ouvido à sua representação gráfica, ou também ouvir uma sequência de nomes de letras ou uma palavra, que é considerado o “suporte” do item - parte que antecede o comando. Nesse sentido, essa habilidade requer que o estudante reconheça a representação gráfica da letra, da sequência de letras ou da palavra.

Após a incursão ao conjunto de itens que avaliam a habilidade de identificar as letras do alfabeto, tomando por base os critérios estatísticos e pedagógicos descritos no capítulo anterior, quais sejam: i) parâmetro A acima de 0,005; ii) parâmetro C até 0,300; iii) se avaliam a habilidade; iv) se estão pedagogicamente consistentes, tendo realizado metodologicamente a validação dos itens, chegamos a um conjunto de itens válidos analisados, como mostra o quadro 01, que apresenta um recorte da planilha em excell organizada por ordem de proficiência ( da menor para a maior).

#### *Análise dos itens que avaliam D02*

##### Dados analisados

- ❖ Total de itens planilhados: 25
- ❖ Eliminados Parâmetro A: 07
- ❖ Eliminados Parâmetro C: 0
- ❖ Eliminados por problemas técnicos – sem imagem: 03
- ❖ Eliminados por avaliarem outra habilidade: 03

<b>Total de itens válidos: 12</b>
-----------------------------------

Quadro 1 - Recorte da planilha - Identificar letras do alfabeto (254 a 523 pontos da escala de proficiência)

ITEM	PAR A	PAR C	ANC	COMANDO	GABARITO
ES.02.0714	0,005	0,12	254	Faça um X na letra que você ouviu: V.	Correspondência em imprensa maiúscula V
P020095E4	0,005	0,09	255	Faça um X na letra que você ouviu: B.	Correspondência em imprensa maiúscula B
P010368E4	0,005	0,21	263	Faça um X na palavra que tem a letra que você ouviu: B	Letra ouvida "B" - distratores palavras BALA - DADO - PATA - TATU
ESP07.075	0,005	0,14	296	Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras A H.	Correspondência em imprensa maiúscula - A H
P010369E4	0,010	0,14	299	Faça um X na palavra que tem a letra que você ouviu: F	Letra ouvida "F" - distratores palavras ELEGANTE - FALANTE - POEIRA - VIOLA
P010370E4	0,008	0,16	300,1	Faça um X na palavra que tem a letra que você ouviu: S	Letra ouvida "S" - distratores palavras CADEIRA - SALADA - ZEBRA - ZOEIRA
ES.04.3390	0,006	0,07	347	Faça um X nas letras que você ouviu: A P V	Correspondência em imprensa maiúscula A P V
P010071E4	0,005	0,15	352	Faça um X na palavra onde aparece a letra que você ouviu: G	Letra ouvida "G" - distratores palavras AÇÚCAR - GAIOLA - CAMISA - ZEBRA
P010339E4	0,006	0,06	355	Faça um X na letra que você ouviu: P.	Correspondência em imprensa maiúscula "P".
P031635E4	0,005	0,20	444	Faça um X nas letras que você ouviu: J H M	Correspondência em imprensa maiúscula J H M
ESP15.835	0,005	0,16	448	Faça um X nas letras que você ouviu: S V T	Correspondência em imprensa maiúscula SVT
P010230E4	0,006	0,30	523	Faça um X nas letras que você ouviu: T M Q	Correspondência em imprensa minúscula t m q

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pela análise do quadro 01, que apresenta o recorte dos itens válidos, é possível observar que:

- até 255 pontos da escala de proficiência, as crianças identificam uma letra com correspondência em letra de imprensa maiúscula;
- entre 263 e 352 pontos, é possível observar que há um conjunto de itens que avaliam a letra na correspondência com a letra inicial de uma palavra, representada em letra de imprensa maiúscula;
- entre 444 e 448 pontos, observa-se que há itens que solicitam uma sequência de três letras com correspondência em imprensa maiúscula;
- acima de 523 pontos, é possível constatar a presença de item que solicita a identificação de uma sequência de três letras com correspondência em imprensa minúscula.

Cientes de que temos um conjunto reduzido de itens, tendo em vista os critérios de eliminação, sabemos que há lacunas nos intervalos da escala. Em que pese tal constatação, as informações do quadro, alinhadas com os elementos que caracterizam a natureza linguística do descritor, contribuem para a proposição de classes de itens, ou seja, de importantes pistas. Trazemos, nesse sentido, itens que representam o que constatamos nos quatro pontos de análise passíveis de serem observados.

**Primeiro intervalo - Até 255 pontos**

Item 01: ES.02.0714

Ancoragem: 254 pontos

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

 Ouça a letra que eu vou dizer.

  V

 Faça um X no quadradinho onde aparece a letra que você ouviu.

**Questão**

ES.02.0714

**Faça um X no quadradinho onde aparece a letra que você ouviu.** M U V W

O item é guiado pelo aplicador. A criança ouve a letra “V” e identifica, entre outras com similaridade gráfica àquela que ouviu, sendo solicitada a identificação da letra representada em imprensa maiúscula.

**Segundo intervalo: entre 263 e 352**

Item 02: P010370E4

Ancoragem: 300 pontos

APLICADOR

MOSTRAR o cartaz com a questão.

LER DUAS VEZES a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

 Ouça a letra que vou dizer:



 Faça um X no quadradinho da palavra que tem a letra que você ouviu.

Questão P010370E4

Faça um X no quadradinho da palavra que tem a letra que você ouviu.

- CADEIRA
- SALADA
- ZEBRA
- ZOEIRA

O item é guiado pelo aplicador. O aplicador fala uma letra do alfabeto e a criança pode identificar, entre as alternativas, a palavra que contenha a letra ouvida no início dela, identificando a correspondência em imprensa maiúscula.

O “s” e o “z” são pares homônimos, e o “c”, nesse caso, não tem som semelhante ao “s”, tendo na alternativa A o fone /k/, que é oclusivo.

O gabarito solicita a identificação do /s/, que é fricativo, indicando uma distância sobre a realização fonética do distrator “a” para os distratores “c” e “d”.

**Terceiro intervalo - Entre 444 e 448 pontos**

Item 3: P031635E4

Ancoragem: 444

Questão P031635E4

 Ouça as letras que eu vou dizer.



 Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras que você ouviu.

- J A M
- G M H
- J H M
- T H W

O item é guiado pelo aplicador. O comando solicita que a criança identifique a sequência de letras lida pelo aplicador. As alternativas apresentam letras com correspondências fonéticas e gráficas na representação em maiúscula de imprensa.

### Quarto intervalo: Acima de 523 pontos

Questão

P010230E4

Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras que você ouviu.

d m p

d n q

t m q

t n p

O item solicita a identificação de uma sequência de três letras, sendo a representação em correspondência de letra em formato de imprensa minúscula. Os distratores apresentam proximidade sonora: as consoantes t e d apresentam o mesmo ponto e modo de articulação; as consoantes m e n possuem o mesmo modo de articulação; as consoantes p e q possuem o mesmo modo de articulação. Esse item é o mais difícil da escala de proficiência, ancorando alto.

### Como ficaria a proposição das classes de itens?

As classes anteriormente inseridas na matriz eram três: Reconhecer uma letra isoladamente; Reconhecer uma letra em uma sequência de letras e Reconhecer uma letra em uma palavra. Com a análise dos itens, foi possível observar que essas três classes eram importantes instrumentos para estabelecer uma gradação de dificuldade dos itens que avaliam a habilidade de reconhecer letras do alfabeto. Em que pese essa constatação, entendemos que, para os processos de trabalho no banco de itens, seria importante um detalhamento nas classes com vistas a garantir que sejam elaborados tanto os itens com correspondência em maiúscula de imprensa, como com a minúscula. Para além dos dados, entendemos ainda que deveria haver correspondência em letra cursiva.

Os critérios teóricos para a proposição das classes foram baseados nos estudos de Soares (2019). Segundo a autora, existem vários fatores que influenciam no reconhecimento das letras e que trouxemos à discussão:

- ❖ Inicialmente a letra, para uma criança, é uma forma visual. Ela vê uma a letra e aprende a dar nome a essa letra.
- ❖ Na fase de alfabetização, a criança apresenta dificuldade em reconhecer determinada letra em diferentes fontes.

- ❖ A criança se depara com a dificuldade de discriminar letras de traçados semelhantes: R – B, O – Q, por exemplo.
- ❖ Em uma fase plenamente alfabética, a criança fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letras e fonemas e torna-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas (consciência fonêmica).

Concluimos que as classes da matriz de referência são coerentes e possibilitam obter informações sobre o desenvolvimento da consciência grafofonêmica. Todavia, entendemos ser importante o detalhamento para o banco de itens, sustentado na dificuldade evidenciada no item encontrado ao final da escala de proficiência, que encontra, na teoria sobre a habilidade, sustentação para ser proposta como classe também aos demais, colocando-se, nesse caso, como subclasse, pois não é possível apontar um intervalo.

Quadro 2 – Proposição de classes para D02

Intervalo ponto de ancoragem	Proposição de classes
Até 255 pontos	C01D02 – Identificar letras individualmente, quando apresentadas em letras maiúsculas.
263-352 pontos	C02D02 – Identificar letras em uma palavra, quando apresentadas em letras maiúsculas.
444 - 448 pontos	C03D02 – Identificar uma sequência de letras, quando apresentada em letras maiúsculas.
Acima de 523 pontos	C04D02 – Identificar letras individualmente, quando apresentada em letras minúsculas.
	C05D02 – Identificar uma sequência de letras, quando apresentada em letras maiúsculas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### Considerações sobre o descritor

Apresentadas as evidências e a proposta de avaliação através das classes, é necessário encaminhar as discussões para a reformulação de classes e apresentação de itens exemplares a essas classes em um manual de elaboração de itens aos profissionais do banco de itens.

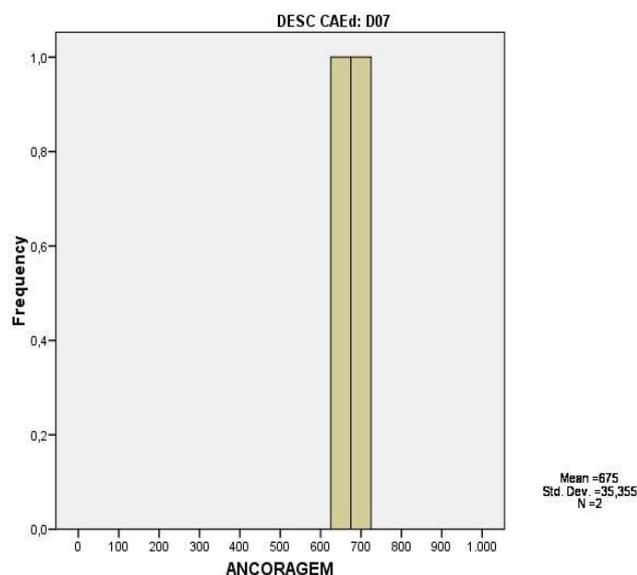
Há casos em que o item foi eliminado por dois fatores conjugados, por exemplo, avaliam outra habilidade e o parâmetro A está abaixo de 0,005.

Chama atenção a presença de itens que avaliam a habilidade de “Reconhecer letras entre outros sinais gráficos” nesse conjunto de itens. Trata-se de uma habilidade que pertence ao conjunto das que avaliam a apropriação do sistema alfabético, todavia, não é considerada para fins de análise desta dissertação, por não estar relacionada à formação da consciência fonológica. A indicação da pesquisa é para que, ao fazermos a formação com vistas ao desenvolvimento profissional dos analistas que atuam no banco de itens, as considerações sobre os itens não válidos sejam também consideradas.

### 3.1.2 Identificar rimas (D07)

#### Considerações preliminares

Figura 3 – Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D07 (Identificar rimas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de Itens CAEd.

Destacamos, inicialmente, um aspecto que se coloca como limitador da análise ora apresentada, quer seja a quantidade de itens que compõem essa amostra dessa habilidade – 2 itens. A quantidade de itens é uma premissa básica para definir a concentração ou não de itens em um ponto da escala. Em que pese a baixa representatividade, trazemos considerações sobre a experiência como elaboradoras e os desafios para considerar essa habilidade no processo de

definição de classes de itens. Ao olhar para o gráfico, o que se constata é a ancoragem entre 600 e 700 pontos aproximadamente, da escala. Essa apreciação pode nos auxiliar na hipótese de que identificar rimas é uma habilidade que está diretamente relacionada à leitura de textos. Hipótese que se apoia também na forma como o item é avaliado, ou seja, tendo como suporte textos de nível 1. Trata-se de aspectos que a colocam como importante, mas cujas informações precisam ser consideradas na relação com as habilidades que a precedem, quer seja D08 a D11, por possibilitarem obtermos informações sem ter como suporte o texto.

### **Natureza linguística do descritor**

Por ser uma habilidade que requer que a criança reconheça que palavras diferentes podem ter aproximação sonora nas sílabas finais, as informações que advierem da avaliação da habilidade poderão contribuir com a identificação do processo de desenvolvimento da consciência fonológica no processo inicial de alfabetização.

Esse processo começa na Educação Infantil com a interação das crianças com brincadeiras com quadrinhas, parlendas, trava-línguas e outros textos da tradição oral, nos quais se podem observar, por exemplo, rimas e sílabas repetidas. Também são comuns em jogos de consciência fonológica, em que se comparam palavras orais ou escritas, com vistas a que as crianças identifiquem quais rimam, quais são maiores, quais “começam parecido”. Não se trata de treinar a consciência fonológica das crianças, artificialmente, mas permitir que brinquem com as palavras (MORAIS, 2013).

A forma como a criança lida com as rimas, de acordo com Soares (2019), é um fator a ser considerado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Informações sobre a identificação de uma rima podem auxiliar a pensar que as crianças conseguem identificar semelhança entre as sílabas (pedaços) que formam as palavras, orientando-se não pelo significado, mas por aspectos fonológicos dos segmentos sonoros. Apesar dessa possível “familiaridade” com textos cujo ritmo e entonação possam contribuir com a apropriação desses segmentos sonoros semelhantes, avaliar se há ou não o reconhecimento explícito de sons finais semelhantes contribui para sabermos se essa etapa do princípio alfabético foi ou não vencida: se identificam que um mesmo som corresponde às mesmas letras. Trata-se de um nível de sensibilidade fonológica que, se tiver sido alcançado, pode trazer substantivas contribuições ao processo de alfabetização.

Esse descritor é referencial quando se pensa em desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças em processo de alfabetização, seja pela forma lúdica como ele é tratado nas escolas, cantando letras de canções infantis, como apontado no parágrafo anterior, seja pelo conhecimento que os professores mobilizam sobre a consciência fonológica em suas escolhas para alfabetizar. Temos clareza de que a habilidade se encontra fronteira a outras em uma matriz de referência, que contribuem com a de reconhecer as combinações sonoras finais de palavras diferentes, mas, defendemos, aqui, que a identificação de em que ponto ancora essa habilidade de identificação de sílabas que rimam em um texto pode trazer importantes informações sobre o desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse sentido, entendemos que, quando se refere ao texto poético, em uma reflexão metalinguística, a rima é o elemento que imprime a musicalidade ao texto, ritmo de leitura. É, portanto, fundamental para os estudos relacionados à consciência fonológica e à literalidade dos textos.

### **Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D07: considerações sobre os 2 itens disponibilizados para análise**

Na matriz de referência, há apenas uma classe relacionada a esse descritor, EF.DM2.C4.D07.cl15 - Identificar as palavras que rimam num texto. Ela se manifesta nos itens por um texto poético, não lido pelo aplicador, solicitando, no comando, que a criança encontre pares de rimas ou uma palavra que rime com a palavra do comando nas alternativas.

Essa habilidade, na avaliação em larga escala, vem sendo expressa de duas maneiras:

i) a partir da leitura de um texto poético, é solicitado à criança, no comando do item, que ela identifique as palavras daquele texto que rimam. Na primeira forma, os pares de palavras são apresentadas nas quatro alternativas: em três delas, escolhendo-se palavras que tem alguma ligação semântica, mas sem correspondência sonora; e em uma delas – o gabarito –, encontra-se o par que apresenta a correspondência sonora.

ii) na segunda opção de avaliação, que também tem como suporte um texto poético, o comando apresenta uma palavra do texto e solicita que a criança encontre, entre as alternativas de resposta, outra palavra que rime com aquela destacada no comando.

Para ambas as formas de avaliação, colocamos, como ponto de reflexão, o nível de interação textual que a criança pode apresentar ao resolver o item, já que o aplicador não realiza a leitura desse suporte textual e muitas crianças respondentes não apresentam desenvoltura

suficiente para fazer uma leitura silenciosa, com entonação e ritmos apropriados a um texto poético para que se destaque, assim, o valor sonoro das rimas. Trazemos a seguir os dois itens e os comentários de análise.

Item 05: P042364E4

Ponto de ancoragem: 633,943

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone

Leia o texto abaixo.

**Gato pensa?**

Dizem que gato não pensa  
Mas é difícil de crer,  
Já que ele também não fala  
Como é que se vai saber?  
A verdade é que o gatinho,  
Quando mijá na almofada,  
Vai depressa se esconder:  
Sabe que fez coisa errada.

Disponível em: <<http://letras.mus.br/radiana-calceinholto/718876/>>. Acesso em: 16 nov 2013. Fragmento: (P042361E4\_SUP)

P042364E4

O texto de **nível 1** tem menos de dez versos curtos e o comando apresenta a frase ser completada “Nesse texto, as palavras que rimam são”. As alternativas apresentam pares de palavras.

Nesse texto, as palavras que rimam são

- CRER - SABER
- ESCONDER - ERRADA
- FALA - ALMOFADA
- GATO - QUANDO

Item 06: P042368E4

Ponto de ancoragem: 690,660

Leia o texto abaixo.

**Cavalinho Branco**

À tarde, o cavalinho branco  
 está muito cansado:  
 mas há um pedacinho do campo  
 onde é sempre feriado.  
 O cavalo sacode a crina  
 loura e comprida  
 e nas verdes ervas atira  
 sua branca vida.  
 Seu relincho estremece as raízes  
 e ele ensina aos ventos  
 a alegria de sentir livres  
 seus movimentos.  
 Trabalhou todo o dia, tanto!  
 desde a madrugada!  
 Descansa entre as flores, cavalinho  
 branco,  
 de crina dourada!

Disponível em: <<http://migre.me/g52HV>>. Acesso em: 18 nov. 2013. #CODSUP(P042368E4\_SUP)

O texto de **nível 2** tem menos de 17 versos curtos e o comando apresenta a frase ser completada “Nesse texto, as palavras que rimam são”. As alternativas apresentam pares de palavras.

Nesse texto, as palavras que rimam são

- A) atira – vida
- B) branco – campo
- C) cansado – feriado
- D) crina – comprida

Acerca desses dois itens, com as semelhanças assinaladas anteriormente, eles apresentam um diferencial quanto à extensão textual e quanto à complexidade. O item P042364E4 apresenta um texto que pode ser considerado de nível 1 e o item 2 apresenta um texto de nível 2, devido às inversões na ordem sintática apresentadas ao longo do poema e presença de uma linguagem metafórica. Como a amostra é ainda reduzida, é necessário buscar outros itens que possam confirmar se a diferença de ancoragem se deve às características dos textos.

Não há, necessariamente, um problema quanto à habilidade avaliada. Os gabaritos dos dois itens revelam, de fato, palavras que rimam, situadas no começo de um texto, sendo utilizadas, para isso, palavras que podem ser lidas com alguma facilidade, caso o respondente esteja alfabetizado. O que se coloca como desafio para avaliar essa habilidade é atender àqueles estudantes que, mesmo não alfabetizados, podem já reconhecer semelhanças sonoras em sílabas finais, informação que poderia contribuir com a divulgação de resultados.

Nesse sentido, deixamos como uma questão a ser tratada por pesquisas futuras: como avaliar essa habilidade de forma a identificar como as crianças poderiam refletir sobre as semelhanças sonoras, sem ver suas formas escritas?! Para obtermos as informações sobre o processo de desenvolvimento da consciência fonológica tomando como referência essa habilidade, o melhor seria que fosse avaliada em itens de leitura, mas também nos de oralidade? Poderia ser proposta uma classe de item ouvido/lido – textos e alternativas - para avaliar a habilidade? Haveria outras formas de avaliar a habilidade de rima em uma avaliação em larga escala?

### **Como ficaria a proposição das classes de itens?**

Iniciando o diálogo com essas questões que nos instigam a pensar sobre o lugar dessa habilidade na matriz de referência, discorreremos sobre o fato de que seria necessário fazer uma reflexão acerca da forma como essa habilidade está sendo avaliada. Não a avaliar traria uma lacuna nesse processo de identificação do desenvolvimento da consciência fonológica. Todavia, avaliá-la, tendo a leitura do texto poético como pressuposto, pode não contribuir com a identificação de informações sobre as crianças que ainda não leem, mas podem já ter desenvolvido a habilidade. Nesse sentido, ao ouvir o texto em voz alta, a criança poderia assinalar a alternativa no teste de leitura.

Como há aspectos que nos desafiam na proposição de classes de itens para esse descritor, considerando que não temos a empiria, não foi possível a proposição de classes para essa habilidade. Para construir essa enunciação, é necessário nos apoiarmos em base robusta de itens e suas correspondências estatísticas para a certificação das hipóteses levantadas, o que não aconteceu nesta análise. Dessa forma, entendemos ser possível apenas a indicação das considerações sobre o descritor,

### **Considerações sobre o descritor**

Após a discussão das classes preliminares, com base nos argumentos apresentados, os próximos passos serão:

- ❖ Elaboração de itens representativos das classes de itens para compor o “Manual de elaboração de itens”, considerando os dois níveis de dificuldade que se apoiam na

distância dos pares de palavras que terminam com o mesmo som no texto que serve de suporte ao item.

- ❖ Revisão do comando: Em reunião recente da equipe de pesquisadores em Língua Portuguesa, foi possível observar que o item que avalia a habilidade de identificar rimas de um texto ancorava em mais de um ponto da escala de proficiência<sup>14</sup>. Entre as discussões, registrou-se o tema do comando da habilidade, tendo a pesquisadora Hilda Micarello proposto alteração no comando para compor os próximos itens a serem elaborados, considerando que a exclusão do termo rima poderia trazer informações diferentes sobre o intervalo da escala em que essa habilidade se manifesta. Foi sugerido o comando: “Nesse texto, as palavras que terminam com o mesmo som são”. O argumento é o de que a presença da palavra rima no comando requer o conhecimento sobre o que esse léxico significa, sendo a palavra muitas vezes tomada no cotidiano associada àquilo que combina com, o que pode justificar a atração por alternativas que tragam pares que estão no mesmo campo semântico. Ao optarmos por um comando dessa natureza, poderemos manter, inclusive, como orientação aos elaboradores, alternativas formadas por pares que se mantêm no mesmo campo semântico.
- ❖ Discutir sobre a possibilidade de que a habilidade seja avaliada nas avaliações de oralidade, a partir da leitura do texto poético e da identificação das palavras que rimam/terminam com o mesmo som.
- ❖ Na orientação aos elaboradores no Manual de Itens, seria importante constar o modo como os itens são avaliados: os itens que avaliam a habilidade até o 2EF precisariam ser avaliados com a leitura pelo aplicador e no 3 EF o teste seria guiado, mas o texto e as alternativas lidas pelo estudante. Em ambos os casos com o texto de nível 1 em caixa alta.

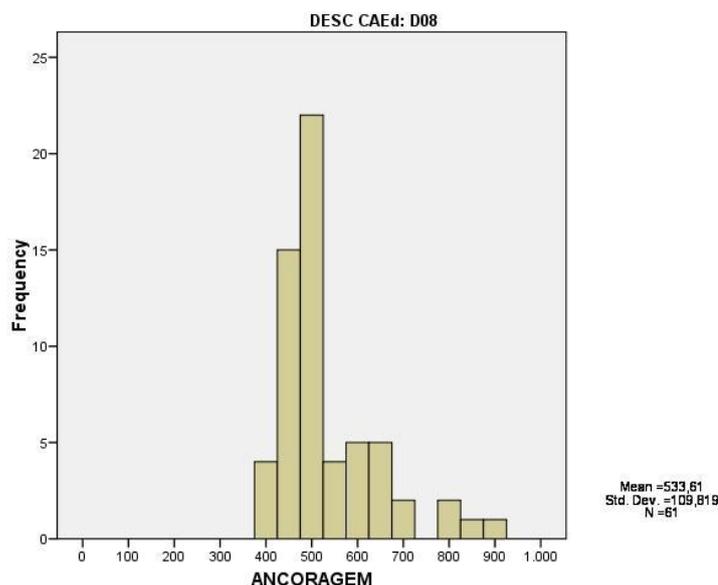
### ▪ 3.1.3 Identificar o número de sílabas de uma palavra (D08)

#### Considerações preliminares

---

<sup>14</sup> Reunião realizada em julho de 2022 entre as pesquisadoras Hilda Micarello, coordenadora da Pesquisa Aplicada, Begma Tavares Barbosa e Rosângela Veiga Júlio Ferreira, em que foram apresentadas considerações sobre as análises a serem compartilhadas com os analistas que atuam no banco de itens.

Figura 4 – Distribuição conjunta de itens sob análise da habilidade D08 (Identificar o número de sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de Itens CAEd.

Pela imagem, é possível observar que há uma dispersão de itens ao longo da escala de proficiência, especialmente, entre os trechos de 400 a 700 pontos. Há que se considerar três itens que se encontram no intervalo por volta de 800 pontos até, aproximadamente, 900 pontos. O fato de os primeiros itens ancorarem praticamente no meio da escala, estando a maior concentração exatamente em 500 pontos, coloca uma preocupação: que fatores estariam influenciando nessa ancoragem alta da habilidade, considerando que ela antecede a leitura de textos?

### Natureza linguística do descritor

Essa habilidade está relacionada à consciência da formação de uma palavra por unidades menores que elas mesmas, sejam letras e sílabas. É nesse momento de alfabetização que a criança consegue perceber que até mesmo uma única letra pode ser uma sílaba na composição de uma palavra. Trata-se, nesse sentido, do desenvolvimento da consciência silábica. Segundo pesquisa realizada por Ferreiro (2013), a unidade sílaba está mais próxima à criança, ela é mais próxima do que a unidade fonema, sendo a mais acessível durante o processo de apropriação do princípio alfabético, tanto por ser a menor unidade da fala, podendo ser compreendida

isolada, quanto por representar parte de uma palavra, podendo ser, inclusive, recombinada para formar novas palavras. De acordo com definição do Glossário do Ceale, sílaba é

uma unidade sonora da língua maior do que o som e menor do que a palavra. Dito de outra forma, as sílabas são constituídas por sons e constituem as palavras. Uma sílaba é composta opcionalmente por consoantes (C) e obrigatoriamente por vogais (V). Desse modo, há sílabas compostas somente por vogais, como a sílaba inicial (a) na palavra [abacaxi] (MARTINS, 2014, s.p.).

Em síntese, quando a criança atinge o princípio alfabético, ou seja, toma consciência de que as sílabas formam as palavras, com diferentes combinações de posição, compreende, assim, o processo de segmentação de uma palavra em unidades menores – as sílabas -, que são representadas por letras. Geralmente, o processo ocorre com a criança representando essa ideia de partes que formam a palavra por meio de quaisquer letras correspondentes ao número de sílabas, indicando que desenvolveram uma importante fase da apropriação – letras representam sons -, como já discutido nesta dissertação. Em geral, a fase seguinte é a compreensão de que cada sílaba (ou letra) encontra relação com um dos fonemas da sílaba. Nessa fase, podemos afirmar que a criança adquiriu condições, em seu processo inicial de alfabetização, para chegar à compreensão global, desenvolvendo, dessa forma, a consciência silábica, conseguindo escrever alfabeticamente.

Nesse sentido, para aferirmos, em avaliações em larga escala, a habilidade de identificar o número de sílabas, é preciso ter clareza de que a apropriação demanda do alfabetizando a articulação entre a parte fonológica da palavra e as condições ortográficas necessárias para que se utilize o sistema de escrita. Nas escolas, muitas vezes, essa habilidade é desenvolvida “batendo palmas” na correspondência numérica dos “pedacinhos” que compõem as palavras. Então, se a palavra tem três sílabas, ao se pronunciar (ou escutar), as crianças batem três palmas. Essa é uma marcação interessante, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento dos sons produzidos por cada sílaba, por uma consoante que se junta a uma vogal, por exemplo. No entanto, se a palavra não apresenta os padrões canônicos de formação, isto é, palavras formadas por consoante e vogal, a percepção de que se trata de uma sílaba pode ser dificultada. Isso aponta para a ideia de que, mesmo se utilizando de recursos lúdicos, essa tarefa requer a compreensão ortográfica e morfológica para o seu desenvolvimento. Segundo Morais (2012), entende-se a representação gráfica do som de uma letra como sistema notacional e não um código, sendo que,

nas etapas iniciais de compreensão do funcionamento do alfabeto, certas habilidades fonológicas que operam sobre sílabas (como comparar palavras quanto ao número de sílabas, identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba) se apresentam como essenciais para o aprendiz fazer o percurso de reconstrução mental das propriedades do alfabeto (MORAIS, 2012, p. 88-89).

Em diálogo com essa concepção de Morais (2012), defendemos que identificar quantas sílabas compõem uma palavra se apresenta como uma das habilidades fundamentais que compõem a competência de desenvolvimento da consciência fonológica da criança, indicando uma introdução à classificação das palavras segundo o número de sílabas (monossílabas, dissílabas, trissílabas ou polissílabas). Essa habilidade coloca-se como importante na matriz de referência porque aponta para a percepção da criança acerca do funcionamento da língua. Um exemplo que se pode apresentar é uma palavra monossílaba, como “pé”, formada por apenas uma sílaba com duas letras e, ainda assim, portadora de um sentido completo. Essa relação entre a extensão da palavra, o número de sílabas e o significado é o que elencamos para nos orientar na análise dos itens que compõem a empiria desta pesquisa.

### **Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D08: considerações sobre os itens disponibilizados para análise**

Essa habilidade, na matriz de referência CAEd, é composta por duas classes: EF.DM2.C4.D08.cl11 – Contar sílabas de uma palavra ouvida (canônica ou não canônica); e EF.DM2.C4.D08.cl12 – Contar sílabas de uma palavra com base em uma imagem (canônica ou não canônica).

Na classe 11, o aplicador lê uma palavra e as crianças podem identificar quantas sílabas a palavra ouvida tem. Vale ressaltar que, no comando do item, está indicado um “sinônimo” para sílaba - “pedaço”. Essa pode ser uma maneira que a criança aprendeu com seu professor em sala de aula, já que, de uma maneira simplificada, a palavra é composta, sim, por “pequenos pedaços”. Dessa forma, evitar-se-ia a inviabilidade de resolução do item pelo desconhecimento do termo “sílabas”, podendo a contagem das sílabas ser feita, mesmo nomeadas de “pedaços”, ou seja, nesse sentido, trata-se de um comando que pedagogicamente contribui para a aferição do desenvolvimento da habilidade.

Na classe 12 (contar sílabas baseada em imagem), uma imagem é apresentada à criança para que, ao nomeá-la mentalmente, ela possa contar o número de sílabas da palavra

correspondente à figura. O estímulo aqui é visual e não sonoro, como na classe 11 (contar sílabas de palavra ouvida), o que pode indicar certa sofisticação da tarefa.

*Análise dos itens que avaliam D08*

- ❖ Dados analisados
- ❖ Total de itens planilhados: 59 itens
- ❖ Eliminados Parâmetro A: 10 itens
- ❖ Eliminados Parâmetro C: 2 itens
- ❖ Eliminados por problemas técnicos – sem imagem: 4 itens

**Total de itens válidos: 45 itens**

Quadro 3 - Recorte da planilha - Identificar o número de sílabas de uma palavra (384 a 679 pontos da escala de proficiência)

ITEM	PARA	PARC	ANC	PALAVRA	OBS
P010337ES	0,0054	0,18	384,611	BARATA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010336E4	0,0046	0,2157	403,85	ELEFANTE	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010101ES	0,00529	0,09	407,52	MILHO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010374ES	0,005	0,13	411,263	PICOLÉ	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010429ES	0,005	0,14	413,657	TELEFONE	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P030303G5	0,00407	0,19	418,0984	ÔNIBUS	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
AL461	0,0052	0,08	426,6744	SAPATO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P030214G5	0,0044	0,18	427,157	MOCHILA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
ES.51.0580	0,005	0,13	438,07	PETECA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010060ES	0,006	0,11	438,42	GALO	As alternativas são apresentadas em imagem: coruja, macaco, elefante.
P020007E4	0,005	0,19	441,15	BONECA	As alternativas são apresentadas em imagem: boi, bola e borboleta.
P010321E4	0,011	0,20343	444,2	CAVALO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010399ES	0,004	0,15	445,354	ABACATE	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010335E4	0,0056	0,17662	450	VACA	O suporte é uma palavra a ser lida pelo aluno e relacionada a um conjunto de imagens
P030246G5	0,0049	0,12	454,76	CASA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010214ES	0,00619	0,09	455,21	BONECA	As alternativas são apresentadas em imagem: boi, bola e boné.
ESP20.230	0,00594	0,09	457,05	BORBOLETA	Comando é uma palavra ouvida, relacionada a um conjunto de imagens lidas pelo aplicador.

P010276E4	0,00464	0,2	462,04	PANELA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
ES.21.1965	0,0046	0,12	463,1277	ROSA	O suporte é uma imagem. Há a alternativa 1 e rosa é uma flor. EXEMPLAR PARAA FORMAÇÃO
ES.21.3436	0,00464	0,12	464,3556731	SOL	As alternativas são apresentadas em imagem: avião, coco, ilha.
P010115D3	0,0057	0,17	466,0092169	CANETA	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P010365ES	0,006	0,25	466,479		O comando é lido pelo aplicador solicitando palavra com 2 sílabas, alternativas são imagens.
P020102B1	0,006	0,05	466,6	AMARELINHA	Comando é uma palavra ouvida e os distratores são números.
P020180C2	0,006	0,04	477,33	MATEMÁTICA	Comando é uma palavra ouvida e os distratores são números.
P010322ES	0,0061	0,18	481,91	GATO	O suporte é uma imagem a ser associada pelo número de sílabas a outra apresentada em um conjunto de imagens nos distratores.
P030072E4	0,0061	0,2	484,77	CAMELO	As alternativas são apresentadas em imagem: boi, gato e tartaruga.
ES.17.2110	0,0056	0,1	486,10	SOL	As alternativas são apresentadas em imagem: anel, bala e vaso. Distratores lidos.
P030719C2	0,0048	0,21	492,59	CACHORRO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P020257ES	0,007	0,19	492,63	GIRAFA	O suporte é uma imagem a ser associada pelo número de sílabas a outra apresentada em um conjunto de imagens nos distratores.
ES.21.1979	0,006	0,15	497,76	PÃO	As alternativas são apresentadas em imagem: panela, papagaio e pato.
P010275E4	0,00643	0,18	502,58	TELEFONE	O suporte é uma palavra a ser lida pelo aluno e os distratores são números.
ESP12.134	0,00651	0,13	510,14	BALA	As alternativas são apresentadas em imagem: banana, barata e boneca. Distratores lidos.
P010271E4	0,00651	0,15	542,21	LEÃO	O suporte é uma palavra a ser lida pelo aluno e relacionada a um conjunto de imagens
ESP41.481	0,00586	0,28	552,42	UVA/QUEIJO	O comando solicita a identificação do par de imagens com o mesmo número de sílabas.
P010102D3	0,007	0,14	552,682	SOBREMESA	O suporte é uma palavra a ser lida pelo aluno e os distratores são números.
P042366E4	0,007	0,24	560,40	VIOLÃO	O suporte é uma imagem a ser associada pelo número de sílabas a outra apresentada em um conjunto de imagens nos distratores.
P030357ES	0,006	0,27	571,421	PALHAÇO	O suporte é uma imagem a ser associada pelo número de sílabas a outra apresentada em um conjunto de imagens nos distratores.
ESP20.231	0,0057	0,18	605,08	MÃO	As alternativas são apresentadas em imagem: olho, pé, nariz, dedo. Distratores lidos.
AL446	0,00814	0,2	622,71	LARANJA	As alternativas são apresentadas em imagem: laranja, limão, maçã e pera.
ES.21.1613	0,0081	0,2	622,71	ANEL	O suporte é uma imagem e os distratores são números. (a palavra do suporte é lida)
ES.25.1643	0,00472	0,24	650,05	TREM	O suporte é uma imagem e os distratores são números. (a palavra do suporte é lida)
P010278E4	0,0061	0,29	672,36	PÃO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.
P020305ES	0,007	0,3	679,469	PÃO	O suporte é uma imagem e os distratores são números.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Trazemos, a seguir, itens exemplares do que observamos sobre a forma como os itens são elaborados a partir da orientação aos elaboradores nas duas classes de itens propostas na matriz de referência, considerando os pontos de ancoragem.

Item 07: P010336E4

Ancoragem: 403,85

APLICADOR

MOSTRAR o cartaz com a questão.

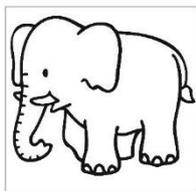
LER a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone 

 Veja a figura abaixo.

 Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

Questão P010336E4

Veja a figura abaixo.



Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

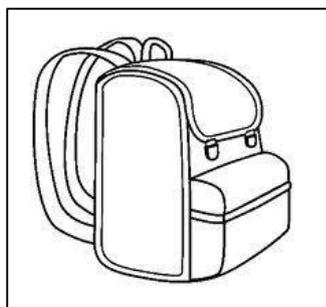
- 1
- 3
- 4
- 8

O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é polissílaba e formada por sílabas canônicas.

Item 08: P030214G5

Ancoragem: 427,15

Veja a figura abaixo.



Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

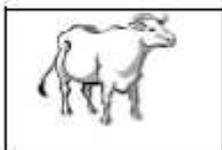
- A) 1
- B) 3
- C) 6
- D) 7

O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é trissílaba e formada por sílabas não canônicas.

Item 09: P010060ES

Ancoragem: 438,42

⚡ Faça um X no nome da figura que tem duas sílabas (pedaços).



O comando solicita que a criança identifique uma palavra de duas sílabas. As alternativas são apresentadas em imagem: coruja, galo, macaco e boi.

Item 10: P020180C2  
Ancoragem: 477,33

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

 Ouça a palavra que vou dizer: Matemática.

 Faça um X no número de sílabas (pedaços) da palavra que você ouviu.

O comando é uma palavra ouvida e os distratores são números.

Questão

P020180C2

Faça um X no número de sílabas (pedaços) da palavra que você ouviu.

 1

 3

 5

 10

Item 11: P042366E4  
Ancoragem: 560,40

Veja a figura: violão.



Faça um X na figura que tem o mesmo número de sílabas (pedaços) igual a da figura que você viu.



O suporte é uma imagem a ser associada pelo número de sílabas a outra apresentada em um conjunto de imagens nos distratores. A palavra que é o gabarito é canônica, trissílaba.

Item 12: P010278E4  
Parâmetro: 672,36

APLICADOR

MOSTRAR o cartaz com a questão.

LER a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone.

Veja a figura abaixo.

Faça um X no número de sílabas (pedaços) do nome da figura que você viu.

Questão FC 93278E4

Veja a figura abaixo.



Faça um X no número de sílabas (pedaços) do nome da figura que você viu.

- 1
- 2
- 3
- 4

Os itens em maior número da amostra se referem ao desenho da classe 12, identificação das sílabas de uma palavra por uma imagem que deve ser nomeada mentalmente pelo aluno para que ele conte quantas sílabas a compõe. Contrariamente ao que se supunha, a apresentação de uma imagem, ao invés de ouvir a palavra, não se mostrou como um determinante de complexidade para a realização do item.

Nos itens em que está envolvida a imagem de um objeto, possivelmente, houve outras interpretações para as imagens tipo “rosa” e “flor”. Assim, mesmo que a criança saiba o número de sílabas, ela pode se confundir com o nome a ser dado à figura. O mesmo pode ser observado quando as alternativas também são imagens que se parecem, podendo levar a criança a um nome equivocado para a imagem.

Comando: Figura no suporte e alternativas em números

Barata – 384 pontos  
Picolé – 411 pontos  
Sapato – 426 pontos  
Peteca – 438 pontos  
Panela – 462 pontos

Comando: As alternativas são imagens

Boneca – 441 pontos  
Cavalo – 444 pontos

O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é um monossílabo.

A análise nos mostra que os três últimos itens do quadro 04 se referem a palavras monossilábicas, como “trem” e “pão”. Apesar de serem palavras familiares às crianças das séries de alfabetização, apresentam-se como mais difíceis. Constata-se que itens formados por palavras compostas por sílabas canônicas trissílabas ancoram em diferentes pontos da escala. Observa-se, ainda, que não há diferença substantiva entre as palavras formadas por 2, 3 ou 4 sílabas. O que se coloca como pistas para a identificação da complexidade são a tonicidade das palavras e quando são monossílabas.

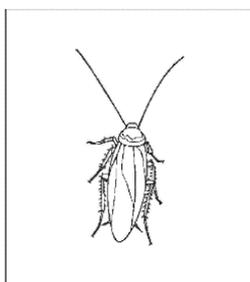
Considerando a observação dos itens válidos e entendendo que uma melhor descrição das classes de itens poderia contribuir para que pudéssemos orientar os elaboradores nos processos de trabalho no banco de itens, trazemos mais um conjunto de itens.

Os exemplos anteriores trazem o modo como a habilidade é avaliada nos testes. Trazemos, agora, uma síntese de outras observações do que caracterizam os itens que avaliam a habilidade.

Item 13: P010337ES

Ancoragem: 384,6118534

Veja a figura abaixo.



O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é trissílaba e formada por sílabas canônicas (barata).

Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

- 1
- 2
- 3
- 4

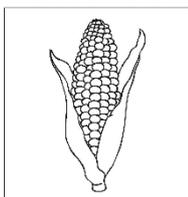
## Item 14: P010101ES

Ancoragem: 407,52

Questão

P010101ES

Veja a figura abaixo.



Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura?

- 1  
 2  
 3  
 5

O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é dissílaba e formada por sílabas não canônicas (milho).

## Item 15

Ancoragem: 622

Veja a figura: anel.



Faça um X no quadradinho que mostra o número de sílabas (pedaços) da palavra ANEL.

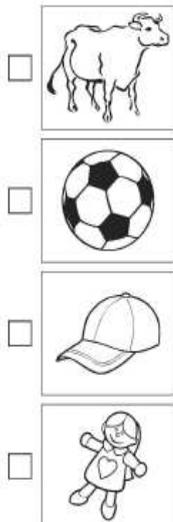
- 4  
 3  
 2  
 1

O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é dissílaba e formada por sílabas não canônicas (anel).

Item 16 - P010214ES

Ancoragem: 455,21

🔊 Faça um X na figura que o nome tem três sílabas (pedaços).



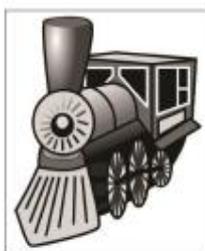
O comando solicita que as crianças que encontrem uma palavra trissílaba. As alternativas são imagens.

Item 17: ES.25.1643

Ancoragem: 650,05

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone 🔊.

🔊 Veja a figura: trem.



O suporte é uma imagem e os distratores são números. A palavra é formada por uma única sílaba (trem).

🔊 Faça um X no quadradinho que mostra o número de sílabas (pedaços) do nome dessa figura.

- 1
- 2
- 3
- 4

### **Como ficaria a proposição das classes de itens?**

Além das classes que já se encontram descritas na matriz de referência, quais sejam, EF.DM2.C4.D08.cl11 – Contar sílabas de uma palavra ouvida (canônica ou não canônica); e EF.DM2.C4.D08.cl12 – Contar sílabas de uma palavra com base em uma imagem (canônica ou não canônica), faz-se necessário, ainda, o detalhamento das palavras que usamos como suporte para análise, levando em consideração a tonicidade, o número de sílabas e o apoio ou não de imagem, daí a proposição de classes para essa habilidade. Essas especificações garantem um banco de itens que possa ser mais amplo e descritivo quanto a à avaliação dessa habilidade e que nos permita compreender melhor o processo de como as crianças entendem a sílaba.

No que se refere ao apoio da imagem, oferecida como suporte ao item, pode ocorrer de a criança fazer uma interpretação da imagem que não seja aquela da palavra pretendida, como, por exemplo, a imagem de uma flor que pode ser confundida com uma rosa. Outra questão a ser considerada é a de elementos que recebem diferentes denominações em diferentes regiões do país, como é o caso da mandioca, que é conhecida também como aipim, macaxeira, campina, macegal, candinga, mandiocaba, entre outros. É possível constatar que a avaliação de um item que tem como suporte imagem precisa considerar essas especificidades para avaliar tanto a habilidade de consciência silábica como as relacionadas à unidade palavra como um todo, principalmente pelo fato de que o banco de itens responde por testes para diferentes estados da Federação.

No caso de itens em que a palavra é ditada por um aplicador, é importante considerar possíveis influências do modo como a palavra poderá ser lida. As variações dialetais da fala do aplicador ou a pronúncia artificializada da palavra podem influenciar no desempenho das crianças. Isso é comum no caso das variações fonéticas envolvendo vogais que, na fala, têm uma realização fonética diferente da sua representação por grafemas na escrita. Isso pode acontecer com a pronúncia da palavra “tomate” que pode ser lida em voz alta com a ênfase no “i” ao final - “tomati”.

Os critérios para a proposição das classes foram baseados nos estudos de Coscarelli (2002). Segundo a autora, existem vários fatores que influenciam no processamento lexical das palavras, que podem interferir na forma como a criança processa a contagem de sílabas. Dentre esses fatores, destacam-se:

- ❖ a complexidade silábica das palavras: palavras formadas pelo padrão silábico consoante/vogal, o mais frequente na Língua Portuguesa, tendem a ser mais facilmente decodificadas pelo leitor iniciante do que aquelas formadas por padrões silábicos menos frequentes, como o padrão ccv; v; vc, dentre outras possibilidades. Além da combinação silábica, a posição da sílaba tônica das palavras também é um fator que contribui para o grau de complexidade de sua leitura. As palavras paroxítonas são mais frequentes, na Língua Portuguesa, do que as palavras oxítonas e proparoxítonas.
- ❖ a extensão das palavras: palavras menos extensas, dissílabas ou trissílabas, são lidas com maior facilidade do que aquelas mais extensas, polissílabas;
- ❖ a frequência da palavra na Língua Portuguesa e a conseqüente familiaridade do leitor com essa palavra: palavras mais familiares tendem a ser lidas mais rapidamente do que palavras menos familiares, que exigem a decifração sílaba a sílaba para serem lidas.

Quadro 4 – Proposição de classes para D08

Intervalo ponto de ancoragem	Proposição de classes
384 – 413	C01D08 - Identificar o número de sílabas de palavras <b>paroxítonas</b> de diferentes padrões silábicos, formadas por 2, 3 ou 4 sílabas, com uma imagem no suporte e números nas alternativas.
418 – 438	C02D08 - Identificar o número de sílabas de palavras <b>paroxítonas</b> de diferentes padrões silábicos, formadas por 2, 3 ou 4 sílabas, com uma palavra no suporte e imagens nas alternativas.
438 – 463	C03C03D08- Identificar o número de sílabas de palavras <b>proparoxítonas não canônicas</b> , formadas por 3 ou 4 sílabas, com uma imagem no suporte e números nas alternativas.
466 – 477	C04D08- Identificar o número de sílabas de palavras <b>proparoxítonas não canônicas</b> , formadas por 3 ou 4 sílabas, com uma palavra no suporte e imagens nas alternativas.
502 – 540	C05D08 - Identificar o número de sílabas de uma palavra canônica ou não canônica, formadas por 1 sílaba, com uma imagem no suporte e números nas alternativas.
Acima de 540 pontos	C06D08 - Identificar o número de sílabas de uma palavra canônica ou não canônica, formadas por 1 sílaba, com uma palavra no suporte e imagens nas alternativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### Considerações sobre o descritor

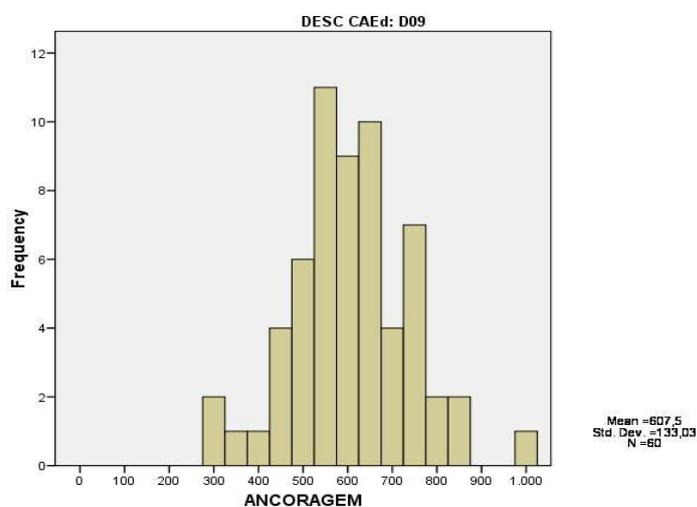
Após discussão das classes preliminares, com base nos argumentos apresentados, os próximos passos previstos são:

- ❖ Elaboração de itens representativos das classes de itens para compor o “Manual de elaboração de itens”.
- ❖ Pode ser que seja mais adequado que as duas primeiras classes se desdobrem no sentido de que seja claramente indicada a elaboração de palavras dissílabas, trissílabas ou polissílabas com as considerações descritas, para que seja garantida a presença equilibrada no banco de itens. O mesmo ocorre em relação às classes 3 e 4, que se referem às proparoxítonas trissílabas e polissílabas. A proposição das classes ocorre dessa forma porque os dados nos mostraram que não havia diferença em relação ao número de sílabas, uma vez que a complexidade se coloca em relação ao modo como a habilidade é avaliada.
- ❖ Na orientação aos elaboradores no Manual de Itens, seria importante constar observações sobre o modo como os itens são avaliados: os itens que avaliam a habilidade até o 2EF precisariam ser avaliados com a leitura pelo aplicador e no 3 EF o teste seria guiado, com a leitura das alternativas de resposta pelos estudantes.

### 3.1.4 Identificar sílabas de uma palavra (D09)

#### Considerações preliminares

Figura 5 - Distribuição conjunta de itens sob análise da habilidade D09 (Identificar sílabas de uma palavra) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



Fonte: Banco de itens CAEd

De acordo com esse gráfico, é possível observar que os itens estão alocados na escala entre, aproximadamente, 300 pontos até, aproximadamente, 850 pontos na escala. Há também um item com ancoragem no ponto 1000 da escala, que entendemos ser pertinente trazê-lo à discussão particularmente.

Uma das hipóteses para esse grande intervalo de preenchimento da escala diz respeito aos diferentes tipos de estrutura de itens: enunciado, suporte, comando e composição das alternativas.

### **Natureza linguística do descritor**

A habilidade anteriormente avaliada (D08 – Identificar o número de sílabas de uma palavra) traz informações sobre o desenvolvimento da consciência silábica, no processo de reconhecimento de que a palavra é formada por unidades menores que variam entre uma ou mais sílabas, podendo ser formada por sílabas com menos de duas letras ou com mais de duas, ou seja, os diferentes padrões silábicos. Ao identificar a quantidade de sílabas que compõem uma palavra, a criança tem em mente uma concepção relativamente estável sobre o que seja uma sílaba.

Neste descritor, a habilidade apresentada está em reconhecer uma mesma sílaba em palavras diferentes, estejam elas nas posições iniciais, mediais ou finais da palavra. Um dos processos relativos à aquisição do sistema alfabético é a aproximação de sílabas semelhantes na comparação entre palavras. Essa habilidade encontra-se também nos limites da aquisição da consciência fonológica, sendo, em um tópico mais amplo, fundamental para a apropriação do sistema alfabético.

Essa relação se estabelece na ideia de que há unidades menores do que a própria palavra, as sílabas, que podem também formar outras palavras. Por exemplo, a sílaba inicial em “relógio” é a mesma em “requeijão”. Essa consciência de que uma mesma sílaba forma diferentes palavras é o que se busca mapear ao avaliar a habilidade, sendo a posição que ocupa na palavra um critério tomado como referência em avaliações em larga escala.

Nesse sentido, é importante destacar que a consciência fonológica, que contém a consciência silábica e a grafofonêmica, envolve a percepção do falante da língua que a palavra é composta por elementos menores do que ela mesma, as sílabas e os fonemas, e de que esses elementos são manipuláveis em outros contextos. Acerca das sílabas de uma palavra, o Glossário Ceale aponta que,

ainda na alfabetização, o desenvolvimento da consciência silábica, que é parte da consciência fonológica, envolve o trabalho com habilidades como, por exemplo, contar o número de sílabas de uma palavra, identificar sílabas em diferentes posições da palavra (no início, no meio ou no final) e identificar sílabas compostas de diferentes estruturas silábicas (CV, CVC, CCV etc.) (MARTINS, 2014, s.p).

Transcorrendo as habilidades anteriormente avaliadas, chegando à leitura de palavras, Soares (2019) postula que, para o desenvolvimento da consciência silábica, o apoio da escola no processo de sistematização é importante. Essas sinalizações da autora podem auxiliar no processo de reflexão sobre como avaliar, no cotejamento com o modo como vimos observando o resultado obtido nos itens que avaliam a habilidade. Em suas palavras:

[...] é pois, necessário que o ensino desenvolva concomitantemente a compreensão da escrita alfabética, a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Inicialmente, e já na educação infantil, levando a criança a superar o realismo nominal e a desenvolver a consciência de rimas e aliterações, a fim de que se torne capaz de focalizar os sons da fala, dissociando-os dos significados. Em seguida, desenvolvendo a consciência silábica e a habilidade de segmentação da palavra em sílabas, que inaugura o período de fonetização da escrita e conduz à sensibilidade a fonemas, condição essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita (SOARES, 2019, p. 188).

Assim, a identificação de sílabas semelhantes em palavras diferentes demanda do alfabetizando, primeiramente, uma consciência de segmentação das palavras e, ainda, a versatilidade da partícula sílaba, o que nos parece ser, pelos dados obtidos, uma habilidade importante e que ancora alto na escala, uma vez que a maioria dos itens do banco de itens estão alocados entre 550 e 650 pontos, portanto, acima da metade da escala.

### **Sobre o processo de elaboração de itens do descritor D09: considerações sobre os itens disponibilizados para a análise**

Essa habilidade, na matriz de referência CAEd, é composta por duas classes: EF.DM2.C4.D09.c113 - Identificar a sílaba inicial ou a sílaba final de uma palavra (canônica ou não canônica); e EF.DM2.C4.D09.c114 - Identificar a sílaba medial de uma palavra (canônica ou não canônica). Essa classificação decorre da ideia de que as sílabas extremas de uma palavra seriam mais facilmente identificáveis (EF.DM2.C4.D09.c113), já a medial (EF.DM2.C4.D09.c114) demandaria da criança a distribuição correta de sílabas no meio da

palavra, havendo, assim, maiores possibilidades de arranjos silábicos e, por isso, aponta para um grau diferente de dificuldade.

Para a avaliação dessa habilidade, os itens mais recorrentes são aqueles em que as crianças observam pares de imagem nas alternativas e, a partir dessa visualização, faz-se a transposição para a palavra que nomeia a figura, para, assim, identificar as sílabas de cada palavra. Ainda há os itens em que são mostrados uma figura à criança a quem cabe associar uma das sílabas da palavra que nomeia a imagem ou palavras da alternativa, buscando a semelhança silábica necessária nessa atividade.

Assim como em seções anteriores, a ancoragem dos itens na escala será retomada para que se proceda à análise dessa habilidade. Nesse sentido, os itens disponíveis para análise dessa habilidade podem ser sintetizados da seguinte forma:

Dados analisados:

- ❖ Total de itens da planilha: 55 itens
- ❖ Eliminados por parâmetro A: 10 itens
- ❖ Eliminados por parâmetro C: 3 itens
- ❖ Eliminados por problemas técnicos – sem imagem: 02

<b>Total de itens válidos: 40 itens</b>
---

O quadro 06 está organizado com os itens disponibilizados para este estudo, para que se possa visualizar o quantitativo, as eliminações e o esboço da estrutura do item.

Quadro 5 – Recorte da planilha - Identificar sílabas de uma palavra (293 a 816 pontos da escala de proficiência)

ITEM	PAR A	PARC	ANC	COMANDO/ALTERNATIVAS
ESP24.764	0,005	0,14	293	Faça um X na figura que tem o nome com a <b>primeira sílaba (pedaço)</b> igual á da palavra que você ouviu (alternativas: imagens) - PALAVRA BOLO
P010343E4	0,006	0,08	299	Faça um X na figura que tem a primeira sílaba (pedaço) igual à da figura que você viu (alternativas: imagens) - FIGURA CANETA
ESP01.005	0,005	0,14	314	Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) igual á da palavra que você ouviu (alternativas: imagens) - PALAVRA GALO
P010082ES	0,006	0,16	360	Qual a figura cujo nome tem a primeira sílaba (pedaço) igual à de PAVÃO. (alternativas: imagens)
ES.17.2116	0,008	0,09	421	Faça um X na figura que tem a primeira sílaba (pedaço) igual à do nome da figura que você viu (alternativas: palavras) - FIGURA JACARÉ
P010436ES	0,005	0,29	423	Faça um X na palavra que tem a primeira sílaba onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
ES.17.2123	0,008	0,09	453	Faça um X na figura que tem a primeira sílaba (pedaço) igual à da figura que você viu (alternativas: palavras) - FIGURA COPO
ES.17.2124	0,006	0,28	463	Faça um X no quadradinho da figura que termina com a mesma sílaba (pedaço) da palavra JANELA. (alternativas: imagens)

P010049E4	0,011	0,36	487	Qual palavra tem a sílaba (pedaço) do meio igual à da palavra CAMELO? (OBS: aplicador fala a palavra do comando e tbm apresenta a imagem). Alternativas - palavras lidas
P010069ES	0,006	0,10	492	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P010266E4	0,005	0,12	497	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras <b>começam com a mesma sílaba.</b> (alternativas - pares de imagens)
P030100D3	0,005	0,16	501	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
ES.21.1969	0,006	0,12	503	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
ES.21.1971	0,007	0,10	515	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P030075E4	0,009	0,19	518	Qual é a figura que o nome tem a primeira sílaba (pedalo) igual à de PATO? (alternativas: imagens)
P020147G5	0,003	0,18	523	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P010342E4	0,006	0,07	534	Faça um X na figura que tem <b>a última sílaba</b> (pedaço) igual à da figura que você viu (alternativas: palavras) - FIGURA SORVETE
ES.21.1771	0,008	0,17	558	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras <b>terminam com a mesma sílaba.</b> (alternativas - pares de imagens)
ES.21.1772	0,006	0,18	559	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras terminam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P010048E4	0,005	0,12	562	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P010074E4	0,007	0,11	567	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras terminam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
ES.08.4082	0,007	0,05	569	Faça um X no quadradinho onde a palavra tem a sílaba do <b>meio</b> igual à da figura que você viu. (alternativas - palavras) - FIGURA: MACACO
AL488	0,006	0,14	575	Qual é a figura que o nome tem o nome com a sílaba (pedalo) do <b>meio</b> igual à de COMIDA? (alternativas: imagens)
ESP11.128	0,005	0,18	581	Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) do <b>meio</b> igual á da palavra GIRAFÁ (alternativas: imagens)
P010109G5	0,008	0,22	582	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras têm as sílabas (pedaços) do <b>meio</b> iguais. (alternativas - pares de imagens)
P010105G5	0,015	0,21	602	Faça um X na palavra que termina com a mesma sílaba do nome da imagem que você viu. (alternativas: palavras lidas) FIGURA: CADERNO
P010050E4	0,006	0,19	602	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras têm as sílabas (pedaços) do meio iguais. (alternativas - pares de imagens)
P010038E4	0,005	0,11	604	Qual a figura cujo nome tem a última sílaba (pedaço) igual à de BARATA. (alternativas: imagens) - (OBS: aplicador fala a palavra do comando e tbm apresenta a imagem)
P020011E4	0,009	0,29	608	Qual a figura cujo nome tem a última sílaba (pedaço) igual à de BARATA. (alternativas: imagens) - (OBS: aplicador fala a palavra do comando e tbm apresenta a imagem)
P030117E4	0,009	0,22	612	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras terminam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P010107G5	0,007	0,24	616	Faça um X na palavra que começa com a mesma sílaba da palavra que você leu? (alternativas: palavras lidas) PALAVRA: CARNE
P032207E4	0,011	0,24	649	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
P032323E4	0,006	0,21	656	Faça um X na quadradinho onde o nome da figura tem a primeira sílaba (pedaço) igual à da figura que você viu (alternativas: imagens) - FIGURA MAÇANETA
P030681C2	0,007	0,14	678	Faça um X na palavra que tem a sílaba do meio igual à da figura que você viu. (alternativas: palavras) FIGURA: BARATA
P010018E4	0,005	0,20	679	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras têm as sílabas (pedaços) do meio iguais. (alternativas - pares de imagens)
P020050D3	0,005	0,17	691	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)
ES.25.4212	0,005	0,12	705	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras terminam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)

ES.72.1545	0,007	0,20	757	Faça um X no quadradinho com a palavra que começa com a mesma sílaba (pedaço) da palavra ABACAXI. (alternativas: palavras) (OBS: aplicador fala a palavra do comando e tbm apresenta a imagem)
P010227E4	0,005	0,29	807	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras têm as sílabas (pedaços) do meio iguais. (alternativas - pares de imagens)
ES.21.1775	0,007	0,28	816	Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens) Imagens: âncora, agulha, avião e árvore

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observando os itens apresentados na planilha, é possível perceber que os itens no intervalo de 293 a 487 pontos na escala contêm um comando mais econômico, apresentando uma imagem e solicitando à criança a identificação de outra imagem ou palavra com sílaba semelhante. Parece ser esse comando (“Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) igual á da palavra que você ouviu.”) mais facilmente compreensível pela criança. A identificação de sílabas é feita majoritariamente por palavras dissílabas e trissílabas canônicas.

Já no intervalo de 492 a 567, os itens apresentados possuem a estrutura de identificação de pares de imagens, com palavras canônicas ou não canônicas e, em sua maioria, palavras dissílabas. Esse comando (“Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba”) sugere maior nível de dificuldade em relação ao comando anterior.

No intervalo de 569 a 608, apresentam-se diferentes estruturas de itens elencando, entre as alternativas, palavras (ou imagens) de diferentes padrões silábicos e canonicidade. Parece ser essa “irregularidade” das palavras nas alternativas que caracteriza esse intervalo na escala de proficiência.

De 612 a 705, apresentam-se palavras trissílabas ou polissílabas, como “maçaneta”, a serem o suporte na procura de palavras com sílabas igual à destacada. De 706 a 753, os itens encontram-se eliminados pelo parâmetro A.

Por fim, os itens no intervalo de 757 a 816 apresentam, como marca característica, palavras com a composição de uma única letra na formação da sílaba, como abacaxi, agulha, avião.

Interessante ressaltar que a posição das sílabas nas palavras parece não ser o elemento dificultador como descrito nas classes, mas sim os tipos de palavras, comandos e padrões silábicos.

Seguem-se, assim, os itens exemplares, indicando a maneira como são elaborados atualmente, considerando-se os pontos de ancoragem.

Item 18: ESP24.764

Ancoragem: 293,58

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

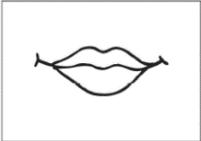
**LER** a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

 Veja as figuras: boca, cola, foca, mola.

 Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) igual à da palavra BOLO.

**Questão** ESP24.764

Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) igual à da palavra que você ouviu.

- 
- 
- 
- 

O item associa solicita à criança que relacione a primeira sílaba de BOLO, “BO”, a um nos nomes das figuras apresentadas nas alternativas.

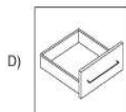
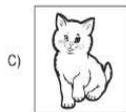
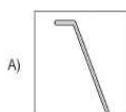
Item 19: P010343E4  
Ancoragem: 299,11

Questão P010343E4

Veja a figura: caneta.



Faça um X na figura que tem a primeira sílaba (pedaço) igual à da figura que você viu.



O item apresenta uma imagem para que a criança associe o nome dessa imagem aos nomes das figuras presentes nas alternativas.

Item 20: P010069ES  
 Ancoragem: 492,92

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

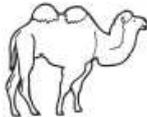
 Veja as figuras: queijo, camelo, galinha, casa, gota.

 Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba (pedaço).

**Questão**

P010069ES

Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba (pedaço).

<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		

O item é construído colocando pares de figuras, por alternativa, a fim de que a criança identifique aquele par de palavras que tenha a mesma sílaba inicial.

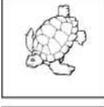
Item 21: ESP11.128  
 Ancoragem: 581,75

Questão ESP11.128

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone .

 Veja as figuras: barata, coruja, tartaruga, jacaré.

 Faça um X na figura que tem o nome com a sílaba (pedaço) do meio igual à palavra GIRAFA.

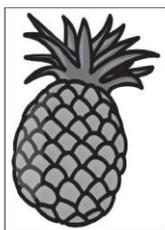
- 
- 
- 
- 

Esse item solicita à criança que identifique a sílaba do meio igual à de uma palavra falada pelo aplicador. As alternativas são imagens que necessitam ser nomeadas pela criança.

Item 22: ES.72.1545  
 Ancoragem: 757,81

 Veja a figura: abacaxi.

 Faça um X no quadradinho da palavra que começa com a mesma sílaba (pedaço) da palavra ABACAXI.

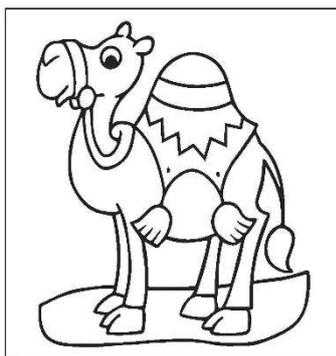


- AMBULÂNCIA
- ÂNCORA
- ANIMAL
- ÁRVORE

Esse item apresenta uma imagem cujo nome começa com uma sílaba formada por uma única sílaba (a-ba-ca-xi), apontando, talvez, para a dificuldade de a criança reconhecer uma letra como uma sílaba.

Além da descrição do que foi encontrado, que consta nesse Relatório acompanhado pelo item exemplar, foi possível identificar também o seguinte item no banco de itens:

Item 23: P010049E4  
Ancoragem: 487.960  
Veja a figura abaixo.



Qual a palavra tem a sílaba (pedaço) do meio igual à da palavra **CAMELO**?

- COMETA
- CONHECE
- FORMIGA
- VENENO

A palavra é lida pelo aplicador, é apresentada a imagem da palavra, sendo as alternativas lidas também.

### Como ficaria a proposição das classes de itens?

As classes já apresentadas na matriz de referência, a saber: Identificar a sílaba inicial ou a sílaba final de uma palavra (canônica ou não canônica) e Identificar a sílaba medial de uma palavra (canônica ou não canônica) conseguem abarcar grande parte das palavras, de acordo com sua tonicidade e também quanto às diferentes formas de avaliar essa habilidade.

Foi possível notar que a posição da sílaba na palavra se mantém como um nível de dificuldade, pela manifestação em intervalos específicos da escala.

Os pontos de ancoragem são propostos por uma observação mais geral da escala de proficiência, considerando a primeira manifestação na escala e um intervalo de 50 pontos.

Quadro 6 – Proposição de classes para D09

Intervalo ponto de ancoragem	Proposição de classes
255-300	C01D09 – Identificar a <b>sílaba inicial</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são imagens.
300-350	C02D09 – Identificar a <b>sílaba final</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são pares de imagem.
350-400	C03D09 – Identificar a <b>sílaba inicial</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são pares de imagem.
400-450	C04 D09 – Identificar a <b>sílaba final</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são pares de imagem.
450-500	C05D09 – Identificar a <b>sílaba medial</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são pares de imagem.
Acima de 500 pontos	C06 D09 – Identificar a <b>sílaba medial</b> de palavras com diferentes padrões silábicos, quando as alternativas são pares de imagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### Considerações sobre o descritor

As análises sobre o conjunto de itens que avaliam a consciência silábica por meio da comparação de sílabas na formação de novas palavras nos levam a concluir que:

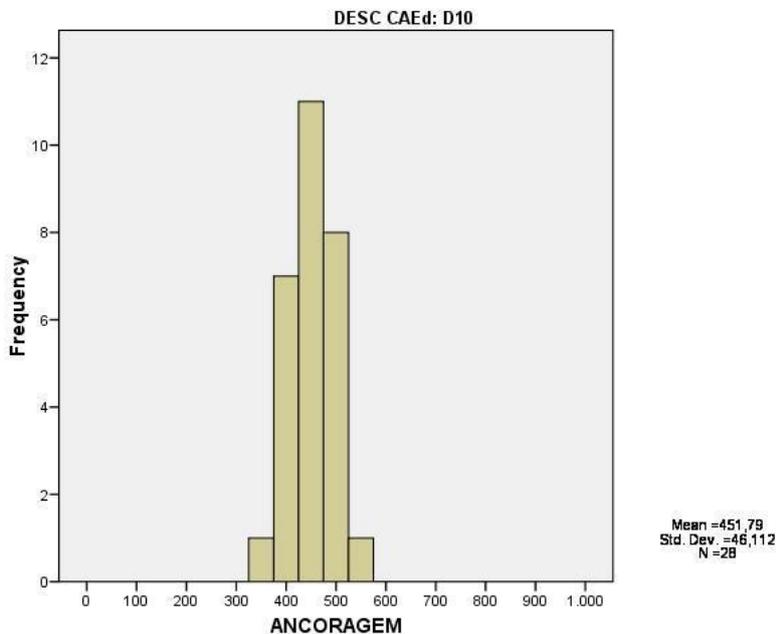
- ❖ Os itens que avaliam a habilidade de identificar a sílaba inicial ancoram antes daqueles que solicitam a sílaba final, aparecendo, inclusive, em maior número no conjunto que forma a empiria da pesquisa. Essas constatações nos levam a

concluir que a classe deveria separar a orientação para elaboração, garantindo que o banco tenha, em números semelhantes, ambas as proposições.

- ❖ Poucos foram os itens no conjunto que solicitavam a localização da sílaba medial, que ancorou mais ao meio da escala com maior recorrência.
- ❖ O comando “Faça um X na figura que tem o nome com a primeira sílaba (pedaço) igual à da palavra que você ouviu (alternativas: imagens)” ancora antes do “Faça um X no quadradinho onde os nomes das figuras começam com a mesma sílaba. (alternativas - pares de imagens)”. Conclui-se que, quando o estudante ouve a palavra e o comando é acompanhado pelo substantivo “pedaço”, associando-o à sílaba, o item ancora mais baixo na escala de proficiência, ou seja, torna-se de mais fácil resolução.
- ❖ Observa-se o mesmo fato em relação aos que solicitam a sílaba final.
- ❖ Observa-se que os itens que trazem como suporte palavras com sílabas formadas por uma única vogal ancoram mais alto na escala de proficiência, principalmente quando se trata da primeira sílaba.
- ❖ Como há poucos itens que avaliam a sílaba medial não é possível dizer o mesmo. Todavia, apoiados no fato de que ancoram depois e que a consciência silábica é formada na medida em que a criança pensa sobre o processo de comparação na formação de novas palavras, a proposição é a de que a classe que solicita a sílaba do meio da palavra acompanhe o mesmo desenho das outras duas posições.

### 3.1.5 Ler palavras canônicas (D10)

Figura 6 - Distribuição conjunta de itens sob análise da habilidade D10 (Ler palavras formadas por sílabas canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



De acordo com esse gráfico, é possível observar que os itens estão alocados na escala entre 300 a pouco mais de 500 pontos, havendo uma concentração maior no meio desse intervalo. Há uma variação relativamente pequena na distribuição dos itens na escala, se comparada a outras habilidades que ocupam extensos intervalos. Essa pequena variação pode estar relacionada à maioria dos itens ser composta por dissílabas, como já apontado anteriormente, o que nos remete à atenção em ampliar as opções de palavras, de diferentes números de sílabas, para que tenhamos um perfil de alfabetização cada vez mais completo.

#### Natureza linguística do descritor

Nas seções anteriores, tratamos de reconhecimento de letras e sílabas, habilidades necessárias para que se construa a unidade “palavra”. A percepção de que a palavra é composta por outras “subunidades”, como analisado previamente, é um dos processos que compõem a consciência fonológica. Assim, antes que a leitura de frases e pequenos textos possa se iniciar na formação do alfabetizando-leitor, é preciso considerar e tratar a leitura de palavras.

Sobre a escrita de palavras, que envolve o processo de lê-las, Soares (2003) afirma:

[...] a criança vai viver um processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem. A partir daí a criança vai passar a escrever abstratamente, colocando no papel as letras que ela conhece, numa tentativa de, realmente, escrever “casa”, sem o recurso de utilizar desenhos para dizer aquilo que quer. Então, depois que a criança passa pela fase silábica para registrar o som (o som que ela percebe primeiro é a sílaba), ela vai perceber o som do fonema e chega o momento em que ela se torna alfabética. (SOARES, 2003, p. 18)

Entendemos que o processo de “decodificar uma palavra” envolve sistematizações cognitivas prévias. Além das unidades que formam a palavra, tem-se aí um processo relevante de combinações fonéticas e grafêmicas, passando pelo reconhecimento dos processos ortográficos de composição de uma palavra.

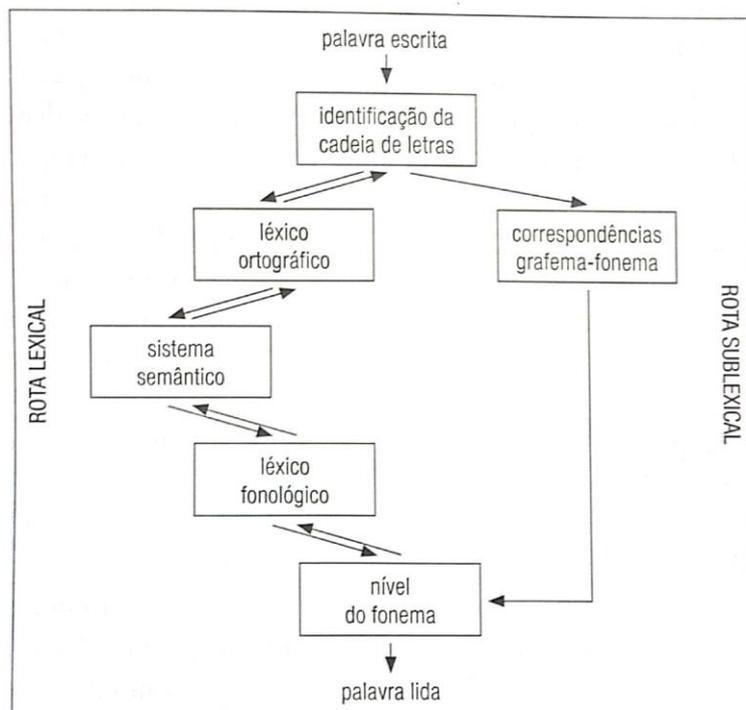
Nesse momento, a criança pode perceber, com mais clareza, que as letras ou o som das letras não são os mesmos quando colocados em uma unidade mais ampla que envolva combinações de sons entre letras, entre sílabas e, por fim, na palavra.

Nos itens aqui apresentados, por exemplo, há, também, a necessidade de produzir sentido para a palavra lida, associando-a a uma figura que ela nomeia. Apesar de inicialmente sugerir, para os alfabetizandos, uma tarefa simples de leitura, ela envolve procedimentos que não são naturais e demanda compreensão de muitos conceitos, num processo cognitivo relativamente sofisticado para quem entra em contato com o sistema de escrita.

Segundo Morais (2012), para chegar a uma hipótese alfabética, o alfabetizando deve refazer, em sua mente, as relações entre o todo da palavra falada e o da palavra escrita, respeitando certa lógica de correspondência termo a termo. Claramente esse processo é mais complexo do que descobrir que *baleia* e *bicicleta* “começam parecido”.

A leitura de palavras, segundo Soares (2019), demanda três informações: ortografia, pronúncia e seu significado. Para a sustentação dessas três dimensões, a criança necessita do reconhecimento visual da sequência de letras que compõem a palavra, seguindo-se, daí, dois caminhos possíveis.

Figura 9: Rotas de leitura



Fonte: Traduzido e adaptado de Coltheart et al. (2001: 213), "arquitetura básica do modelo de dupla rota em cascata".

Fonte: Soares (2019, p. 257).

Na rota lexical, o leitor ativa sua memória de longo prazo, a palavra como um todo, sem, necessariamente, realizar a decodificação grafema-fonema. Ainda segundo a autora, a rota lexical (visual ou ortográfica) se dá pelo reconhecimento direto da palavra escrita, da ortografia, que se encontra no léxico mental do leitor, com representações familiares das palavras.

Já na rota sublexical (ou fonológica), a criança decodifica as relações grafofonêmicas e, dessa forma, chega à palavra. Em associação com o modelo de itens de ler palavras (tanto canônicas quanto não canônicas), é possível destacar o ponto de partida, em sua maioria, de identificação de uma imagem – não apenas imagem de palavras – mas de um objeto, animal, alimento, entre outros, as quais possam ativar esse léxico familiar à criança. É a partir dessa identificação visual que a criança segue até a leitura de palavras nas alternativas para associar imagem – palavra.

Nesse processo, a criança aciona o sistema semântico, atrelando a produção de sentido atribuída à imagem do suporte à cadeia sonora e fonêmica da palavra.

Por outro lado, as crianças podem ler até palavras desconhecidas, por meio da decodificação grafema-fonema, não pelo conhecimento de sentido, mas pelos conhecimentos fonológicos que adquiriram.

Dessa forma, nas análises dos descritores e itens, seguimos um percurso que percorre desde uma unidade elementar para aquisição do sistema alfabético e chegamos ao ambiente linguístico da palavra. Nessa trajetória, entendemos as habilidades individualmente, mas em um movimento colaborativo e interdependente para a progressão da alfabetização.

Ainda sobre a especificidade do descritor sobre ler palavras canônicas, estamos considerando palavras constituídas de sílabas canônicas, no padrão consoante-vogal. Entendemos que esse padrão é mais familiar as crianças e deve demandar mais facilidade na leitura dessas palavras. Para palavras com diferentes padrões silábicos, apresenta-se, nas análises seguintes, o descritor D11 (Ler palavras formadas por sílabas não canônicas).

### **Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D10: considerações sobre os itens disponibilizados para a análise**

Esse descritor na matriz de avaliação é dividido em 4 classes de avaliação, a saber: EF.DM2.C5.D10.c118 – Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa; EF.DM2.C5.D10.c119 - Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.; EF.DM2.C5.D10.c120 – Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita e EF.DM2.C5.D10.c121 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.

Como, nessas classes, preponderam as palavras dissílabas, ouvidas ou representadas por imagem, o escopo de itens, em sua maioria, representa essa dominância da palavra com duas sílabas.

Além disso, cabe ressaltar que as palavras ouvidas não são frequentes na amostra de itens disponíveis para a análise, o que não nos permite uma visão aprofundada sobre as palavras produzidas pelo estímulo sonoro recebidas pela criança.

Dados analisados:

- ❖ Total de itens da planilha: 23
- ❖ Eliminados por parâmetro A: 1
- ❖ Eliminados por parâmetro C: 2
- ❖ Eliminados por problemas técnicos – sem imagem: 1

<b>Total de itens válidos: 19</b>
-----------------------------------

O quadro 7 subsequente está organizado com os itens disponibilizados para este estudo, para podermos visualizar o quantitativo, as eliminações e o esboço da estrutura do item.

Quadro 7 – Recorte da planilha - Ler palavras formadas por sílabas canônicas (303 a 500 pontos da escala de proficiência)

ITEM	PARA	PARC	ANC	OBS
P010449ES	0,006677688	0,2	303,745	Palavra "BOLA", dissílaba, canônica.
ESP17.197	0,010260837	0,2	377,0603133	Palavra "MACACO", trissílaba, canônica
P010237E4	0,00969	0,16	381,85	Palavra "PATO", dissílaba, canônica.
P010263ES	0,00806	0,17	388,15	Palavra "XÍCARA", trissílaba, canônica.
P010106E4	0,008	0,13	394,77	Palavra "PENA", dissílaba, canônica.
P010008C2	0,008062099	0,16	404,394694	Palavra "JACARÉ", trissílaba, canônica.
P020048E4	0,00765	0,17	420,08	Palavra "CANETA", trissílaba canônica.
P010154E4	0,00755	0,16781	424,3	Palavra "CANECA" trissílaba canônica.
P030249E4	0,006026206	0,16	427,4241532	Palavra "FOCA", dissílaba, canônica.
ES.25.1623	0,010912319	0,12	432,9115452	Palavra "SOFÁ", dissílaba, canônica.
ESP17.198	0,011	0,18	436,66	Palavra "CANETA", trissílaba, canônica
P010087E4	0,007899216	0,15	438,3324214	Palavra "JANELA", trissílaba, canônica
P030081E4	0,010016531	0,15	444,9976621	Palavra "GAVETA" trissílaba, canônica (Comando: Palavra escrita; alternativas: imagens)
P020100G5	0,007980651	0,1	451,2263363	Palavra "SAPATO", trissílaba, canônica
P020037G5	0,012459588	0,13	461,1617708	Palavra "SALADA", trissílaba, canônica
P010344E4	0,01	0,07	465,52	Palavra "TIJOLO", trissílaba, canônica
P010112E4	0,00676	0,12	466,3	Palavra "VASO", trissílaba canônica.
P010229E4	0,01205	0,11	491,88	Palavra "CORUJA", trissílaba canônica.
P030377G5	0,00679	0,133	500,126	Palavra ouvida "GALOPADA", polissílaba canônica.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível perceber que os itens no intervalo de 303 a 438 apresentam alternância de palavras dissílabas e trissílabas, com o mesmo comando. Observa-se aí a predominância das classes 18 (Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa) e 19 (Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa) da matriz de avaliação.

No ponto 444,99, está representada a sentença 2 das descrições dos itens, indicando uma diferenciação na construção do item, que parece ser um elemento de dificuldade para a criança.

De 451a 491, as palavras apresentadas são, em sua maioria, palavras trissílabas, indicando a predominância dessas em relação aos intervalos anteriores.

De 706 a 753, os itens encontram-se eliminados pelo parâmetro A.

Por fim, o último ponto representado na escala – 500,126 – apresenta a sentença 3, na qual a palavra é ouvida. Além disso, é a única palavra polissílaba presente no corpus. Parece ser essa combinação que explica o nível de dificuldade que caracteriza esse ponto da escala.

Importante lembrar que a predominância de itens com duas e três sílabas não favorece a identificação da leitura de palavras monossílabas e polissílabas. Assim, essa questão deve apontar para a proposição de classes que abranjam palavras com números de diferentes sílabas.

Ainda é necessário acrescentar que o quesito “familiaridade” das palavras não sugere níveis de dificuldades diferentes, já que a palavra CANECA (objeto bastante conhecido das crianças) tem um parâmetro bastante aproximado de FOCA (animal nunca visto pela maioria das crianças e que não podemos precisar se já foi encontrado em livros infantis). Esse critério é bastante subjetivo, podendo, por isso, ser um critério pouco preciso, porque o repertório linguístico e o conhecimento de mundo de cada criança são diferentes.

Segue-se, assim, a imagem dos itens exemplares desse descritor, segundo as orientações aos elaboradores atualmente.

Item 24: P010449ES

Ancoragem: 303,74

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** a(s) informação(ões) abaixo que apresenta(m) o desenho de um megafone .

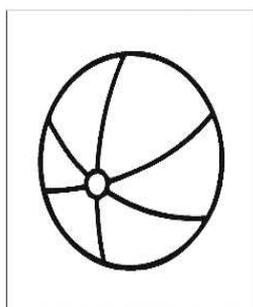
 Veja a figura abaixo.

 Qual é o nome dessa figura?

**Questão** P010449ES

A palavra é dissílaba e bastante familiar ao universo infantil.

Veja a figura abaixo.



Qual é o nome dessa figura?

BOLA

BOTA

TODA

TOLA

Item 25: P030081E4

Ancoragem: 444.998

**APLICADOR**

**MOSTRAR** o cartaz com a questão.

**LER** as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone .

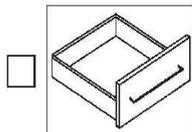
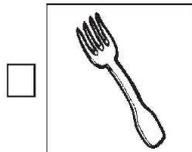
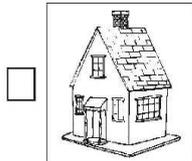
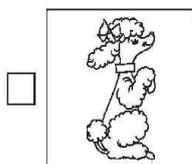
 Leia a palavra abaixo.

 Faça um X na figura que tem o nome da palavra que você leu.

Leia a palavra abaixo.

gaveta

Faça um X na figura que tem o nome da palavra que você leu.



O suporte apresenta uma palavra escrita e o comando solicita que a criança escolha a imagem que corresponde à palavra do comando.

Item 26: P030377G5

Ancoragem: 500.126

 Ouça a palavra que eu vou dizer: GALOPADA.

 Qual é a palavra que você ouviu?

 CABANADA

 CAMARADA

 GALEGADA

 GALOPADA

Esse item apresenta uma palavra polissílaba, pouco conhecida, lida pelo aplicador. O estudante deve escutar a palavra e buscar a correspondência gráfica da palavra ouvida.

A análise nos permite agrupar algumas especificidades com relação às palavras avaliadas, como as observações abaixo:

Comando: Qual é o nome dessa figura?

MACACO – 377 pontos

SOFÁ – 432 pontos

TIJOLO – 436 pontos

Comando: Qual é a palavra que você ouviu?

GALOPADA – 500 pontos

Antes mesmo que se passe à proposição de classes, é preciso ressaltar que a estrutura apresentada majoritariamente nos itens analisados é uma só: “Veja a figura abaixo” e o comando “Qual é o nome dessa figura?”. Esse pode ser um comando mais direto que comunica bem a tarefa à criança que está resolvendo o item.

### **Como ficaria a proposição das classes de itens?**

As classes já propostas na matriz são 4: Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita; Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa; Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa e Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita. Embora essas classes apresentem uma gama de palavras importantes da Língua Portuguesa, não conseguem compreender todos os tipos de palavras individualmente. Para o banco, é importante conter itens descritivos de palavras com número de sílabas diferentes em igual número.

Essa conclusão nos subsidiará em diferentes pesquisas sobre palavras pouco exploradas nesse corpus e que trazem detalhamento fundamental ao diagnóstico de alfabetização da criança.

Ademais, como as classes propostas abarcam os estímulos ouvir e ver, é necessário que as palavras quanto à variação de número de sílabas sejam contempladas de maneira mais frequente. O que podemos observar é que, nesse corpus, há apenas uma palavra polissílaba. Assim, a proposição de classes foi pensada no sentido de abranger

maior variedade de palavras para um diagnóstico mais preciso quanto à leitura de palavras.

Com base nessas observações, indicamos uma proposta de intervalo de proficiência a ser confirmada em pré-teste, após a elaboração de um conjunto de itens de cada uma delas, ou seja, precisariam ser validadas, tal qual propusemos no descritor anterior.

Quadro 8 – Proposição de classes para D10

<b>Intervalo ponto de ancoragem</b>	<b>Proposição de classes</b>
Até 150 pontos	C01D10 - Relacionar palavra monossílaba à figura ou vice-versa.
150-200	C02D10- Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.
200-250	C03D10 - Relacionar palavra trissílaba à figura ou vice-versa.
250-300	C04D10 - Relacionar palavra polissílaba à figura ou vice-versa.
300-350	C05D10 - Relacionar palavra monossílaba ouvida à palavra escrita.
350-400	C06D10 - Relacionar palavra dissílaba ouvida à palavra escrita.
400-450	C07D10 - Relacionar palavra trissílaba ouvida à palavra escrita.
Acima de 450	C08D10 - Relacionar palavra polissílaba ouvida à palavra escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### **Considerações sobre o descritor**

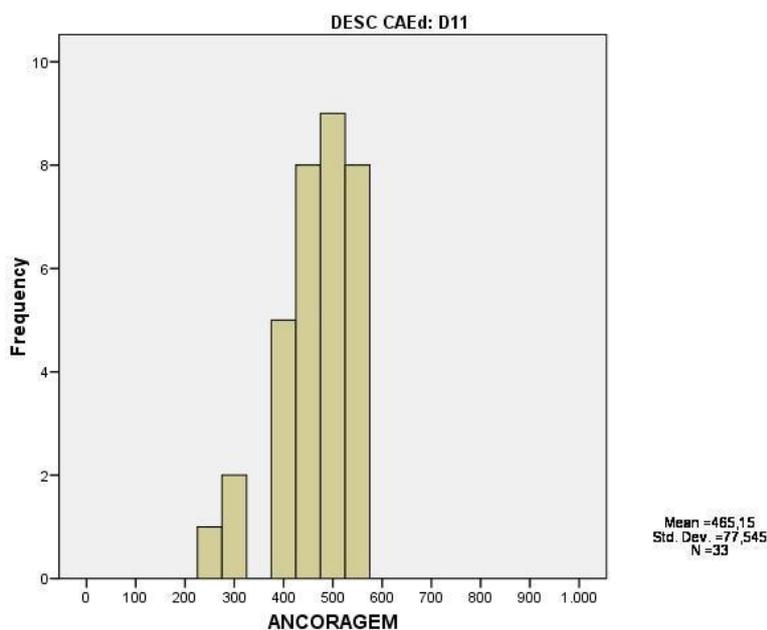
Após a discussão das classes preliminares, com base nos argumentos apresentados, os próximos passos serão:

- ❖ Ajustes nas classes, se for o caso.
- ❖ Elaboração de itens representativos das classes de itens para compor o “Manual de elaboração de itens”.

### 3.1.6 Ler palavras não canônicas (D11)

#### Considerações preliminares

Figura 7 - Distribuição conjunto de itens sob análise da habilidade D11 (Ler palavras não canônicas) por intervalos de 100 pontos na escala da alfabetização



De acordo com esse gráfico, é possível observar que os itens analisados começam a ser alocados desde o ponto 206 da escala e variam até os 534 pontos. Essa variação deve-se, supostamente, ao fato de que as palavras polissílabas aparecem muito pouco, não havendo monossílabas nas amostras a que tivemos acesso.

#### Natureza linguística do descritor

Esse descritor demanda da criança, como no descritor D10, a leitura de palavras que são constituídas de sílabas que não apresentam o padrão consoante-vogal. No corpus analisado neste descritor, são apresentadas palavras com sílabas formadas por uma única letra, por dígrafos, palavras iniciadas por vogais.

Dessa forma, é possível delinear um padrão de palavras, agrupadas por intervalos na escala, que possam caracterizar possibilidades de dificuldades quanto à habilidade verificada.

Nesse sentido, ler palavras irregulares pode ser mais difícil do que as padronizadas (C-V), pois a correspondência letra-som não é direta. Por exemplo, temos a palavra FOLHA no escopo de itens analisados, em que, no dígrafo LH, há uma leitura diferenciada da associação letra e som.

Essas considerações são importantes, especialmente na elaboração dos itens, pois é necessário pensar sobre a familiaridade de uma imagem e da ortografia da palavra para a produção de itens, para que a criança possa reconhecer tanto a imagem quanto a grafia das palavras utilizadas no item.

Não há certeza, por exemplo, sobre qual das rotas de leitura exatamente a criança adota durante a leitura de palavras. No entanto, se a palavra em questão for GARFO, é provável que a imagem desse objeto seja familiar e, possivelmente, a escrita dessa palavra possa valer-se da rota sublexical; enquanto na palavra BANQUETE, haja a dificuldade não apenas na identificação do que seja um banquete quanto também na forma de grafar essa palavra.

No tópico abaixo, será feita a descrição das classes de avaliação desse descritor e as análises dos itens que estão disponíveis para análise.

### **Sobre o processo de elaboração dos itens do descritor D11: considerações sobre os itens disponibilizados para análise**

Neste descritor, há, na matriz CAEd, duas classes, assim como no descritor D10, EF.DM2.C5.D11.cl.22 – Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa; EF.DM2.C5.D11.cl23 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa; EF.DM2.C5.D11.cl24 – Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita e EF.DM2.C5.D11.cl25 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita. Essas classes compreendem muitas palavras da nossa língua, entretanto, não contemplam palavras com todos os diferentes números de sílabas.

Além disso, cabe destacar, como ocorreu também no descritor anterior, que o comando com as palavras ouvidas não é frequente na amostra de itens disponíveis para a análise, o que também não nos permite uma visão aprofundada sobre como as crianças respondem a esse estímulo sonoro.

Quanto à familiaridade ou não das palavras em relação à criança, o que subjetivamente é um caráter difícil de julgar, não há, aparentemente, no escopo, palavras desconhecidas do público avaliado na alfabetização. Destacam-se as palavras BANQUETE e TROFÉU como palavras menos familiares ao universo das crianças das etapas de alfabetização.

Além disso, em dois itens, há duas imagens, espada e troféu, que podem comprometer a associação da criança às palavras que a nomeiam. Esse critério da escolha das imagens permeia outros descritores, reforçando a teoria supracitada de que não apenas a decodificação de letras e sons, mas também a construção da relação semântica é um dos percursos cognitivos dessa habilidade.

Dados analisados:

- ❖ Total de itens da planilha: 28
- ❖ Eliminados por parâmetro A: 0
- ❖ Eliminados por parâmetro C: 3
- ❖ Eliminados por problemas técnicos – sem imagem: 3

<b>Total de itens válidos: 25</b>
-----------------------------------

O quadro subsequente está organizado com os itens disponibilizados para este estudo, para que se possa visualizar o quantitativo, as eliminações e o esboço da estrutura do item.

Quadro 9 - Recorte da planilha - Ler palavras formadas por sílabas não canônicas (206 a 539 pontos da escala de proficiência)

ITEM	PARA	PARC	ANC	OBS
P032134E4	0,0056	0,2562	206,72	Qual é o nome dessa palavra? PIANO. (TRISSÍLABA)
P031786E4	0,0082	0,2545	277,12	Qual é o nome dessa palavra? ELEFANTE. (POLISSÍLABA)
P010068D3	0,007	0,11	354,04	Qual é o nome dessa palavra? CASTELO. (TRISSÍLABA)
P010153E4	0,009	0,204	384,33	Qual é o nome dessa palavra? CASTELO. (TRISSÍLABA)- alternativas diferentes das do item P010068D3
P010011C2	0,008	0,05	395,54	Qual é o nome dessa palavra? TESOURA. (TRISSÍLABA)
P030235E4	0,008306	0,16	399,99	Qual é o nome dessa palavra? FOLHA. (DISSÍLABA)
ESP57.724	0,007899	0,16	399,99	Qual é o nome dessa palavra? CADEIRA. (TRISSÍLABA)
P010241E4	0,00741	0,17	404,92	Ler palavra CENOURA (TRISSÍLABA), identificar as imagens que correspondem à palavra ouvida.
P030301G5	0,0082	0,169	420,97	Qual é o nome dessa palavra? GARRAFA. (TRISSÍLABA)
P020022E4	0,00961	0,19	429,73	Qual é o nome dessa palavra? ESCOVA. (TRISSÍLABA)
P010349E4	0,00638	0,27189	442,2	Qual é o nome dessa palavra? PORCO. (DISSÍLABA)
P030474G5	0,00692	0,18	449,1	Palavra ouvida: BANQUETE. (TRISSÍLABA)
P030420G5	0,0101794	0,24	451,61	Qual é o nome dessa palavra? BALANÇO. (TRISSÍLABA)
ES.25.1383	0,008876	0,18	457,1	Qual é o nome dessa palavra? BANCO. (DISSÍLABA)
P030265C2	0,00887	0,14	458,82	Qual é o nome dessa palavra? CENOURA. (TRISSÍLABA)
P030306G5	0,01017	0,14	459,31	Qual é o nome dessa palavra? TROFÉU. (DISSÍLABA)
ES.25.0831	0,013	0,15	480,12	Qual é o nome dessa palavra sílaba? ESPADA. (TRISSÍLABA)
P010322E4	0,01042	0,25	480,71	Qual é o nome dessa palavra? BANCO. (DISSÍLABA) - imagem e alternativas diferentes do item ES.25.1383
P010026C2	0,0085	0,09	489,54	Qual é o nome dessa palavra? VESTIDO. (TRISSÍLABAS)

P010106G5	0,00949	0,21596	501,3	Qual é o nome dessa palavra? ANEL. (DISSÍLABA)
P010108E4	0,0105	0,18	504,41	Qual é o nome dessa palavra? CHINELO. (TRISSÍLABA)
P020018B1	0,01	0,17	526,1	Qual é o nome dessa palavra? ESTRELA. (TRISSÍLABA)
ESP12.139	0,00798	0,12	528,31	Qual é o nome dessa palavra? ESTRELA. (TRISSÍLABA) - alternativas diferentes das do item ESP12.139
P010109ES	0,008	0,13	528,64	Qual é o nome dessa palavra? TORNEIRA. (TRISSÍLABA)
ESP07.789	0,01	0,1	534,9	Qual é o nome dessa palavra? MANGUEIRA. (TRISSÍLABA)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nos itens observados na planilha, é perceptível que, no intervalo de 206 até 400, há a predominância de palavras trissílabas e, ainda, há a presença de uma única palavra polissílabas e de uma dissílabas. Destaca-se que a palavra CASTELO, presente em dois itens, mas com alternativas distintas, possui alocações próximas na escala de proficiência (354 e 384 como pontos de ancoragem), podendo apontar para a clareza ortográfica e semântica dessa palavra.

No ponto 404,92, indica-se uma diferenciação na construção do item (ler palavra e buscar a imagem correspondente nas alternativas), que parece ser uma estrutura mais complexa para a criança.

De 420 a 504, as palavras dissílabas e trissílabas transitam na escala de proficiência. Assim como apresentado no intervalo anterior, a palavra BANCO vem indicada em dois itens com imagens e alternativas diferenciadas, com, relativamente, pequena diferença de ancoragem (457,1 e 480,71). Essa diferença pode dever-se à imagem, uma mais representativa do que a outra, ou na escolha das palavras para compor as alternativas.

Vale ainda destacar, nesse intervalo, o item com a palavra BANQUETE (449,1) como suporte. Se considerarmos que a palavra é pouco familiar à criança, as alternativas PALANQUE e PANQUENSE pouco favorecem a leitura do aluno em fase de alfabetização. A saber, PANQUENSE é a pessoa natural de Panca, no Espírito Santo, que favoreceria um círculo regional bastante limitado, se comparado ao número de pessoas que respondem ao teste.

Considera-se que, em um teste de fluência de leitura, a criança seja submetida a palavras que até não sejam palavras efetivamente (pseudopalavras), porém, a realização de leitura de uma palavra em um teste objetivo, com uma única resposta correta, difere, quanto à natureza de uma leitura em voz alta de palavras estranhas à Língua Portuguesa.

É importante que, dentro das possibilidades de elaboração do item, a criança possa reconhecer aquilo que leu, não somente decifrá-lo, fonética e ortograficamente.

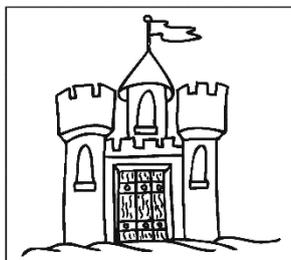
No último intervalo da escala, de 526,1 a 534,9, existem dois itens apresentando a palavra ESTRELA, com a mesma imagem, mas com alternativas diferentes, indicando praticamente a mesma ancoragem na escala (526,1 e 528,31). Destaca-se aqui a importância da escolha da imagem que servirá de suporte ao item, sendo de fácil reconhecimento por parte da criança. O item ESP07.789, com a maior ancoragem, apresenta uma imagem de difícil reconhecimento do que seja uma mangueira.

Abaixo está apresentada uma amostra dos itens que representam alguns intervalos da escala de proficiência.

Item 27: P010068D3

Ancoragem: 354, 04

Veja a figura abaixo.



Qual é o nome dessa figura?

- CASTELO
- COSTELA
- GAMELA
- GOLEIRO

O item apresenta uma imagem familiar às crianças, contendo a palavra que nomeia a figura, de 3 sílabas.

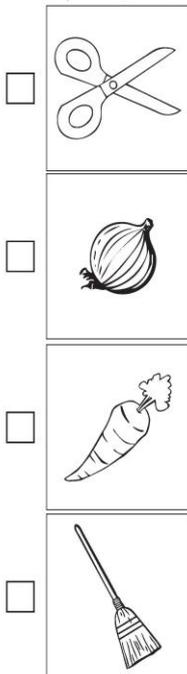
Item 28: P010241E4

Ancoragem: 404,92

Leia a palavra abaixo.

CENOURA

Qual a figura a que essa palavra dá nome?



O item apresenta no suporte uma palavra e pede que a criança encontre a imagem que representa essa palavra.

Item 29: P030474G5

Ancoragem: 424,05

Questão

P030474G5

Qual é a palavra que você ouviu?

- BANQUETE
- BATUQUE
- PALANQUE
- PANQUENSE

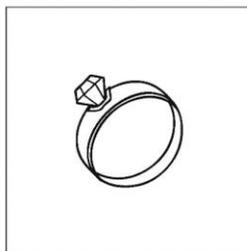
A palavra do comando é ouvida, sendo ela também uma palavra trissílaba e possivelmente pouco conhecida no universo das crianças do ciclo de alfabetização.

Ainda vale observar uma única palavra que deve ser lida pelo aluno que tenha uma sílaba formada por uma única letra. Esse é um padrão que tem demonstrado dificuldade por parte das crianças, aparecendo, na amostra, uma única vez.

Item 30: P010106G5

Ancoragem: 501,3

Veja a figura abaixo.



O item é uma imagem cujo nome é formado por uma sílaba com uma única letra

Qual é o nome dessa figura?

- AMÉLIA
- ANEL
- CANELA
- VARAL

A análise nos permite agrupar algumas especificidades com relação às palavras avaliadas, como as observações abaixo:

Comando: Qual é o nome dessa figura?

FOLHA – 399,99 pontos

CENOURA – 458,82 pontos

CHINELO – 504,41 pontos

Comando: Qual é a figura que dá nome a essa palavra?

CENOURA – 404,92 pontos

Feitas as considerações sobre a ancoragem dos itens na escala, faz-se, mais uma vez, a necessidade de destaque para o fato de que o predomínio de itens com duas e três sílabas não favorece a identificação da leitura de palavras monossílabas e polissílabas. Essa questão deve apontar para a proposição de classes que abranjam palavras com números de diferentes sílabas.

Como existem pouquíssimos itens com apelo sonoro às crianças, é importante contemplar esse estímulo nas classes do item, variando quanto à natureza de cada palavra avaliada.

### **Como ficaria a proposição das classes de itens?**

Para começarmos esse tópico, vale relembrar as classes já apresentadas na matriz para esse descritor: Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa; Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa; Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita e Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita. As classes já descrevem grande número de palavras, mas, como no descritor anterior, não contemplam os diferentes tipos de palavras, especialmente quanto ao número de sílabas.

As classes a seguir propostas estabelecem uma relação com o que se discutiu ao longo do texto, especialmente no que se refere aos estímulos que o aluno receberá nos itens, sonoro ou visual, e quanto ao número de sílabas apresentado.

É importante destacar que os monossílabos têm baixa ocorrência no corpus de itens, uma evidência de que essa categoria de palavra deve ser contemplada enquanto classe de avaliação.

Tal qual proposto em relação ao descritor que avalia a leitura de palavras canônicas, a proposta de intervalo na escala de proficiência precisaria ser validada após a pré-testagem de um conjunto robusto de itens. Nessa lógica, pelo fato de serem palavras formadas por diferentes padrões silábicos, entendemos que o estabelecimento das dificuldades se amplia em relação à extensão mais do que no descritor anterior.

A hipótese para a proposição dos intervalos é a de que quanto menor a extensão da palavra, menor é o esforço da memória de trabalho na relação com a consciência silábica. Sendo assim, maior seria a chance de o estudante compreender o sentido da palavra, associando-a à imagem correspondente. Quando a palavra é lida pelo aplicador, o item seria de mais fácil resolução. Essas hipóteses precisariam ser comprovadas.

Quadro 10 – Proposição de classes para D11

<b>Intervalo ponto de ancoragem</b>	<b>Proposição de classes</b>
Até 250	C01D11 - Relacionar palavra monossílaba à figura ou vice-versa.
250-275	C02D11 - Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.
275-300	C03D11 - Relacionar palavra monossílaba ouvida à palavra escrita.
300-325	C04D11 - Relacionar palavra dissílaba ouvida à palavra escrita.
325-350	C05D11 - Relacionar palavra trissílaba à figura ou vice-versa.
350-375	C06D11 - Relacionar palavra polissílaba à figura ou vice-versa.
375-400	C07D11 - Relacionar palavra trissílaba ouvida à palavra escrita.
Acima de 400	C08D11 - Relacionar palavra polissílaba ouvida à palavra escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo, estão organizadas as descobertas da pesquisa registrada neste capítulo, apontamentos para o manual sobre a construção de itens e, ainda, algumas reflexões sobre possíveis impactos desta pesquisa no contexto educacional atual.

#### **4. PLANO DE AÇÃO PARA HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO NO BANCO DE ITENS: CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ANALISTAS DO CAED**

O presente capítulo tem como objetivo fechar, de forma propositiva, a discussão feita nesta dissertação trazendo uma proposta de Plano de Ação Educacional que, baseado na pesquisa, permita uma qualificação maior nos processos de trabalho do banco de itens no CAEd que resultará na elaboração de itens que afirmam, cada vez melhor, as habilidades e as competências pretendidas. As propostas aqui presentes, quanto às novas classes para compor a matriz de referência, irão embasar a elaboração de um manual de elaboração de itens voltados aos analistas do banco de itens. Dessa maneira, a formação profissional dos analistas é uma ação essencial a ser desenvolvida, como forma de contribuição desta pesquisa ao desenvolvimento e ao fortalecimento do banco e, em primeira análise, à formação das pessoas que fazem o banco acontecer.

Para chegarmos a esta proposta, perpassamos o universo das avaliações externas para, na sequência, focarmos no espaço em que nasce o CAEd, apresentando a sua estrutura e, especialmente, o trabalho do banco de itens. O entendimento do papel que a instituição pesquisada ocupa no cenário nacional é importante para o dimensionamento do alcance dos achados desta pesquisa e da proposta de intervenção.

O foco deste trabalho, portanto, reside nas análises e informações estatísticas dos itens elaborados no CAEd que foram analisados e que resultaram nas proposições de classes avaliativas, corroborando ou reformulando em relação às classes já previstas na matriz de referência para a alfabetização.

Uma vez que esse processo de proposição ganhou forma, era fundamental pensar em estratégias que permitam que essa informação seja levada aos profissionais que atuam no banco de itens, para que ele seja motor de reflexões e, por conseguinte, de desenvolvimento profissional. Dessa forma, as ações que surgem com esse objetivo se concentram no compartilhamento dos achados da pesquisa com os analistas que compõem o banco dos anos iniciais, pois se entende que a adesão e o entendimento dos analistas são fundamentais para a reestruturação da matriz de referência e, a partir daí, pensarmos em questões de ordem prática na elaboração dos itens para as classes.

Assim, por se tratar de uma pesquisa aplicada que, na perspectiva de Tripp (2005), ocorre numa perspectiva de circularidade, em que o agir, o monitorar, o avaliar e o planejar são etapas simultâneas, partimos do que é produzido no banco de itens para

podermos construir as reflexões e propostas e retornamos à equipe que ali atua, visando ao seu desenvolvimento profissional de forma crítica e contributiva.

A trajetória apresentada nos permite a sumarização dos dados, seguida do que entendemos ser as melhores estratégias para a promoção do desenvolvimento profissional focado no aprimoramento dos aspectos que a pesquisa indicou: o desenvolvimento de um manual de elaboração de itens e uma proposta para a formação dos profissionais do banco de itens.

#### 4.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA O BANCO DE ITENS: A BASE DO PLANO DE AÇÃO

Os produtos que aqui serão expostos, manual de elaboração de itens e formação dos profissionais, concorrem para dois objetivos que precisam ser pensados de forma complementar: o aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação e a formação dos profissionais que compõem o banco de itens.

Assim, é importante situar, mais uma vez, o banco de itens como lócus desta escrita e também como o “coração” do CAEd, no sentido de fazer girar as engrenagens que movem a própria instituição: um centro de políticas públicas que coopera com a qualidade de educação brasileira.

O banco de itens atende a todas as avaliações produzidas pelo CAEd, que, nos últimos tempos, não se concentram somente em Língua Portuguesa e Matemática, mas se debruçam também sobre outras áreas de conhecimento. É nele que o estudo dos currículos, a elaboração das matrizes de referência, a produção das “questões” e a elaboração dos testes acontecem.

Dessa forma, trata-se de um espaço no qual as questões educacionais e seus novos movimentos repercutem e, por isso, a formação dos analistas do banco deve ser tratada como prioridade, proporcionando um ambiente reflexivo. Esse ambiente formativo reflete na constituição de profissionais que permitem à instituição ter um banco de itens que qualifique os testes, na medida em que serão feitos por profissionais que terão sempre a opção de revisitar o seu próprio trabalho com a ajuda de pesquisas e parâmetros que mostrem sua eficiência e suas limitações.

Pensar na formação dos profissionais que atuam nessa estrutura é pensar na própria existência do banco de itens e sua importância na constituição do CAEd. A

despeito de nosso foco, neste trabalho, ser a produção de itens, a atuação do banco se estende para além dessa atividade. Os analistas devem também estar inteirados sobre os resultados das avaliações que são por eles produzidas, para que possam comunicar, esclarecer e discutir questões com as redes de educação que são avaliadas pelo CAEd.

A contribuição deste trabalho segue no sentido de fortalecer a constituição do banco de itens no CAED a partir do entendimento de que esse refinamento perpassa, necessariamente, pelo processo de formação reflexiva dos sujeitos que atuam nesse setor. Partindo, portanto, desse pressuposto, acreditamos ser necessário compreender as contribuições desta pesquisa enquanto espaço reflexivo sobre o banco de itens, de modo que discutimos, neste capítulo, o conceito de desenvolvimento profissional.

Entendemos que, a partir desse conceito, é possível refletir acerca do movimento formativo que precisa estar integrado à ação dos sujeitos atuantes no banco de itens, de modo que possam se colocar em formação constante, visando ao aprimoramento de suas atividades profissionais, o que significa, conseqüentemente, o aprimoramento do banco de itens da instituição. Este é o argumento central que ampara o presente capítulo da dissertação.

Nessa perspectiva, não basta partir do pressuposto de que, após a formação inicial, o sujeito irá adquirir toda a expertise necessária à sua prática profissional a partir da experiência, pois não se trata de um binômio teoria x prática, mas, sim, de compreender que a experiência é um processo formativo à medida que cada sujeito realize um movimento reflexivo sobre a sua atividade profissional.

Nesse sentido, Bruns e Rausch (2020) recorrem ao método de pesquisa denominado como história de vida, para analisar as marcas da trajetória de vida de professoras alfabetizadoras em um município brasileiro. Para as autoras, a escolha desse percurso metodológico contribui para que se pense acerca da subjetividade profissional dessas professoras que foram sujeitos da pesquisa. Compreende-se, portanto, que, ao buscar refletir acerca da ideia de uma formação constante, que se denomina desenvolvimento profissional, é possível atribuir a toda uma trajetória de vida sentidos formativos, compreendendo que a tarefa docente e de todos aqueles implicados com a educação estão em um contínuo desenvolvimento, em prol da melhoria da qualidade da educação, em especial da educação pública.

A ideia de desenvolvimento ganha uma carga semântica importante, quando contrastada com a ideia de formação continuada, por exemplo, pois se entende que o

desenvolvimento profissional caminha também no sentido de romper com o binômio formação inicial e aperfeiçoamento, atribuindo à trajetória profissional um papel de destaque para que se desenvolva, evolua, considerando as condições nas quais esse desenvolvimento ocorre.

O mesmo raciocínio se aplica ao processo de trabalho desenvolvido no banco de itens, principalmente quando pensamos na dinâmica de elaboração dos itens que é permeada por momentos reflexivos nos quais as pesquisas desenvolvidas a partir do material ali produzido fomentam debates que tendem a propor novas estratégias e parâmetros que permitam itens que capturem, de forma mais precisa, as habilidades e as competências.

Ademais, o processo de troca e compartilhamento de reflexões sobre o campo educacional também constitui elemento-chave para o desenvolvimento profissional, pois é a chance de intercambiar, com pares e demais sujeitos, os sentidos atribuídos à profissão.

Nesse sentido, Pacheco *et al.* (2021, p. 3) afirmam, a partir da leitura de Imbernón, que o desenvolvimento profissional docente consiste em “um conjunto de fatores, dentre os principais, seria a autonomia, como condição de mudança na sua dimensão cognitiva e ainda, seus valores, socioafetivos e culturais”.

Passos *et al.* (2006) apontam para uma distinção dos próprios termos: formação e desenvolvimento. Segundo a autora, a ideia de formação descentraliza o lugar do formando, dando centralidade ao formador, entendendo que formação é compreendida como “dar forma”, de modo que a ação de modelar vem de um agente externo. No plano oposto, segundo a autora, a ideia de desenvolvimento pode ser compreendida enquanto uma ação de encontro, visando a um processo transformador, o que coaduna com as ideias ora expostas. A ideia de formação, sobretudo a ideia de formação continuada, também para a autora, poderia estar vinculada a uma ideia de capacitação ou reciclagem, em que o foco é aprender técnicas, ignorando-se, porém, o processo reflexivo pelo qual o sujeito do conhecimento adquire plena consciência de sua prática profissional.

Alguns pressupostos que apontam para uma escolha assertiva do termo desenvolvimento, de acordo com Passos et al, caminham no sentido de entender esse conceito enquanto: i) um movimento de dentro para fora; um movimento reflexivo que compreende a vida e a profissão enquanto um continuum que exige reflexão; ii) a profissão enquanto um processo de constante formação e, por fim, iii) “um processo que

combina aspectos formais e informais, mediante o qual o professor “torna-se o sujeito de aprendizagem” (PASSOS et al, 2006, p. 195).

Quando trazemos essa reflexão para o que está sendo discutido nesta dissertação, reforçamos a relevância da interseção entre a pesquisa e os processos de trabalho que envolvem a elaboração dos itens, pois essa permite que os profissionais repensem, de forma cíclica, seu fazer, observando, de ponto de vista distanciado da pesquisa, aquilo que executam de forma familiar no cotidiano.

Assim, a avaliação em larga escala mantém seus instrumentos de aferição, que dão substância ao processo e que, periodicamente, necessitam de serem revistos, com intuito de indicar diagnósticos mais precisos para as redes de ensino e para nós, profissionais da avaliação. O trabalho deve ser consciente, alerta, reflexivo na construção de itens e também do entendimento dos resultados que os itens nos trazem. Essa conscientização não deve ficar restrita à escrita desta dissertação e deve ser ratificada, reconstruída, quando necessário, por esses profissionais que produzem a avaliação cotidianamente. Sem essa participação, corremos em direção a uma imposição de demandas de trabalho e não acolhimento das ideias elaboradas. O desenvolvimento profissional parte justamente da possibilidade de reflexão sobre as ações, inseridas em um espaço de trabalho, e a elaboração de novos enunciados.

Acerca do desenvolvimento profissional, Gatti (2014) afirma que esse processo está aliado à ideia da introdução de novos ciclos na vida de um profissional, com foco no desenvolvimento humano adulto e seu desenvolvimento como especialista em sua área de atuação. Ainda de acordo com Gatti (2014):

Temos que ter em conta que esse processo visa alterações pessoais/profissionais para melhor. Para tanto, são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzem em práticas efetivas de mudanças. (GATTI, 2014, p. 378)

As ideias da autora vão ao encontro do que trouxemos à discussão anteriormente, o engajamento e a participação das partes envolvidas tanto na elaboração dos itens quanto na montagem dos testes. E daí a necessidade de circulação das ideias aqui apontadas e reflexão sobre as práticas que são eficientes em nosso trabalho e aquelas que necessitam de aprimoramento.

## 4.2 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Ao apresentar uma proposta de trabalho, deve-se considerar o ambiente em que exercemos as atividades, a situação do CAEd enquanto instituição avaliadora das redes estaduais e municipais, o trabalho da equipe, a reflexão sobre o que já produzimos e as ideias-guia para pensarmos além do conhecido. Essas etapas devem suscitar questões e finalidades do trabalho, que, prioritariamente, recaem sobre o impacto que nossa atividade provoca quanto ao diagnóstico que produzimos sobre a alfabetização.

Nessa perspectiva de desenvolvimento profissional, a interface entre a pesquisa e os itens desenvolvidos pela equipe de profissionais do banco nos permite propor um re (desenho) das habilidades avaliadas e, conseqüentemente, um novo olhar para a matriz de referência.

Essa proposição de uma nova matriz aponta para a necessidade da preparação de um manual de elaboração de itens que estabeleça a natureza linguística da habilidade e as orientações necessárias para o estabelecimento do comando e das alternativas na construção do item. Esse manual se mostra importante para a equipe de banco de itens, pois servirá como um instrumento de trabalho, material de consulta para quem elabora o item. Assim, o manual não deve ser um arquivo na biblioteca, distante dos profissionais, mas deve estar na rotina dos profissionais para a reflexão do próprio fazer profissional, como apoio e embasamento (teórico e prático) nas questões técnicas e pedagógicas que estão envolvidas na construção do instrumento de avaliação.

É possível que outras questões possam surgir à medida que os itens são produzidos, e, nesse sentido, o manual também mostra o seu valor, já que é um documento que precisa dialogar com as necessidades do banco de itens e pode ser discutido e repensado ao passo que as dificuldades se mostram. O fundamental é que o documento apoie o trabalho dos analistas, fortaleça a equipe quanto à conscientização das habilidades avaliadas e aponte para um item que seja mais eficiente em sua proposta de avaliação.

Assim, para pensar o desenho do manual, apresentamos, a seguir, o quadro comparativo entre as classes que se encontram hoje na matriz de referência e as classes aqui propostas, de acordo com a análise das habilidades desta pesquisa. Vale ressaltar que, para a realização das proposições de classes, foram analisados 234 itens no geral, um a um, para que fossem um suporte para as análises e os encaminhamentos desta pesquisa.

Quadro 11 - Síntese das classes constantes na matriz de referência e novas classes propostas

PROPOSTA DE ALTERAÇÃO PARA MATRIZ LÍNGUA PORTUGUESA		
HABILIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA		
DESCRITOR	CLASSES ANTERIORES	CLASSES PROPOSTAS
Reconhecer as letras do alfabeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer as letras isoladamente.</li> <li>✓ Reconhecer as letras em uma sequência de letras.</li> <li>✓ Reconhecer a letra em uma determinada palavra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C01D02 – Identificar letras em letras maiúsculas.</li> <li>✓ C02D02 – Identificar letras em letras maiúsculas.</li> <li>✓ C03D02 – Identificar letras em letras maiúsculas.</li> <li>✓ C04D02 – Identificar letras em letras minúsculas.</li> <li>✓ C05D02 – Identificar letras em letras maiúsculas.</li> </ul>
Identificar rimas	➤ Identificar as palavras que rimam num texto.	Sem proposição.
Contar sílabas de uma palavra	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contar sílabas de uma palavra ouvida (canônica ou não canônica)</li> <li>✓ Contar sílabas de uma palavra com base em uma imagem (canônica ou não canônica).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C01D08 - Identificar o número de sílabas em diferentes padrões silábicos, com base na imagem no suporte e número de sílabas.</li> <li>✓ C02D08 - Identificar o número de sílabas em diferentes padrões silábicos, com base na imagem da palavra no suporte e número de sílabas.</li> <li>✓ C03C03D08- Identificar o número de sílabas em padrões silábicos canônicos, formados por sílabas simples, em números nas alternativas.</li> <li>✓ C04D08- Identificar o número de sílabas em padrões silábicos não canônicos, formados por sílabas simples, em imagens nas alternativas.</li> <li>✓ C05D08 - Identificar o número de sílabas em padrões silábicos não canônicos, formados por sílabas simples, em números nas alternativas.</li> <li>✓ C06D08 - Identificar o número de sílabas em padrões silábicos não canônicos, formados por sílabas simples, em imagens nas alternativas.</li> </ul>
Identificar sílabas de uma palavra	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra (canônica ou não canônica)</li> <li>✓ Identificar a sílaba medial de uma palavra. (canônica ou não canônica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C01D09 – Identificar a sílaba inicial em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba inicial estiver em evidência.</li> <li>✓ C02D09 – Identificar a sílaba final em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba final estiver em evidência.</li> <li>✓ C03D09 – Identificar a sílaba medial em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba medial estiver em evidência.</li> <li>✓ C04 D09 – Identificar a sílaba inicial em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba inicial estiver em evidência.</li> <li>✓ C05D09 – Identificar a sílaba final em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba final estiver em evidência.</li> <li>✓ C06 D09 – Identificar a sílaba medial em diferentes padrões silábicos, quando a sílaba medial estiver em evidência.</li> </ul>
Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa;</li> <li>✓ Relacionar palavra trissílaba ou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C01D10 - Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa;</li> <li>✓ C02D10- Relacionar palavra trissílaba ou</li> <li>✓ C03D10 - Relacionar palavra trissílaba ou</li> <li>✓ C04D10 - Relacionar palavra trissílaba ou</li> <li>✓ C05D10 - Relacionar palavra trissílaba ou</li> </ul>

	polissílaba à figura ou vice-versa.; ✓ Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita; ✓ Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.	✓ C06D10 - Relaciona ✓ C07D10 - Relaciona ✓ C08D10 - Relaciona
Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	✓Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa; ✓Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.; ✓ Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita; ✓ Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.	✓ C01D11- Relaciona ✓ C02D11- Relaciona ✓ C03D11 - Relaciona ✓ C04D11 - Relaciona ✓ C05D11 - Relaciona ✓ C06D11 - Relaciona ✓ C07D11 - Relaciona ✓ C08D11 - Relaciona

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ainda subsidiando a construção do manual, apresenta-se, também, habilidade a habilidade, um quadro que sintetiza as informações necessárias para a apresentação de cada descritor. As informações abaixo descritas estão embasadas nos achados desta pesquisa, na análise de cada item, no intuito de estruturar as informações mais relevantes para o manual e de promover maior objetividade no auxílio aos analistas. Essa estrutura pode conferir certa padronização e organização na elaboração de itens. A sumarização a seguir coopera com uma busca mais objetiva dos analistas sobre as habilidades avaliadas e na padronização da organização do manual.

Quadro 12 - Comando e alternativas da habilidade de reconhecer as letras do alfabeto

DESCRITOR	NATUREZA LINGÜÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D02 – Reconhecer as letras do alfabeto.	Identificação de uma letra ou sequência de letras, considerando sua articulação sonora à produção gráfica dessa letra ou letras.	1ª parte: o aplicador fazer a leitura da letra, acionando sua produção sonora.  2ª parte: informação	✓ As alternativas apresentadas no item devem conter outras letras que se assemelhem à realização fonética e gráfica da letra, uma vez que a criança deverá reproduzir a letra dita pelo aplicador,

		<p>O comando mais objetivo para o acionamento da tarefa a ser realizado pela criança:</p> <p>Marque a alternativa em que aparece a letra que você ouviu.</p>	<p>mentalmente ou fazendo a escrita dessa letra no papel.</p> <p>✓ As alternativas que envolvem a identificação de uma letra em uma palavra devem trazer, na primeira letra da palavra, a identificação daquela solicitada pelo aplicador;</p> <p>✓ As letras avaliadas devem seguir uma progressão ao longo das etapas de escolarização. Letras menos utilizadas no léxico brasileiro, como K, W, Y, H, devem ser utilizadas após o 2º ano.</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quadro 12, as informações apontam para a escolha das letras que irão compor as alternativas, pensando nas adequações às etapas de escolarização.

Quadro 13 - Comando e alternativas da habilidade de identificar rimas

DESCRIPTOR	NATUREZA LINGÜÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D07 – Identificar rimas	Reconhecer que palavras diferentes podem ter aproximação sonora nas sílabas finais. A produção sonora, nos itens de avaliação, solicita o cruzamento entre som e grafia das palavras rimadas.	<p>1ª parte: o aplicador faz a leitura do texto poético ou a própria criança faz a leitura individualmente.</p> <p>2ª parte: o comando mais objetivo para o acionamento da tarefa a ser realizado pela criança:</p> <p>Nesse texto, as palavras que rimam são... e nesse texto, a palavra ... rima com... Outra opção que facilite o entendimento do estudante é “Nesse texto, as palavras</p>	<p>✓ As alternativas variam entre uma única palavra nas alternativas, entendendo que o comando já apresenta uma palavra que servirá de base para a identificação de rima.</p> <p>✓ As alternativas devem manter uma relação com o texto, apresentando alguma sequência cognitiva, especialmente nas alternativas com pares de palavras. As palavras que irão compor os distratores podem estar em posições finais nos versos ou que estabeleçam alguma relação</p>

		que têm os sons finais iguais são”.	semântica (Ex: palhaço – circo), que apontam para outro raciocínio do aluno.
--	--	-------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse quadro 13, são apresentadas diferentes formas de comando para a habilidade, especialmente o comando “Nesse texto, as palavras que tem os sons finais iguais são”, e também indica a escolha das alternativas que sejam estruturadas pelos sons finais iguais entre palavras, o gabarito e as alternativas pela seleção de palavras que mantenham alguma relação entre si, ortográfica ou semântica.

Quadro 14- Comando e alternativas da habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra

DESCRITOR	NATUREZA LINGÜÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D08 - Identificar o número de sílabas de uma palavra.	Essa habilidade está relacionada à consciência de que as palavras são compostas por unidades menores que elas mesmas, a sílaba. Dessa maneira, a criança é estimulada a pensar sobre quantas partes constituem a palavra.	<p>1ª parte: o aluno é apresentado a uma figura e a criança deve materializar o nome da imagem e, depois, separá-la em sílabas. Outra forma de avaliar é o aplicador ler a palavra para que a criança identifique as sílabas da palavra.</p> <p>2ª parte: o comando que se apresenta de forma mais objetiva é “Quantas sílabas (pedaços) têm o nome dessa figura?” Ou outra possibilidade é o comando: Quantas sílabas (pedaços) têm a palavra que você ouviu?</p> <p>Para esse descritor, os comandos com a indicação “pedaços” ancoraram em níveis mais baixos da escala, sugerindo maior eficiência para o entendimento do aluno.</p>	<p>✓ As alternativas com composição direta ao comando devem ser compostas para número.</p> <p>✓ Quando o item solicita que a criança encontre a figura que tem o nome com o mesmo número de sílabas da palavra ou figura que serve de suporte, escolher figuras de fácil reconhecimento pelo aluno.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quadro 14, é apontado um comando mais objetivo, de acordo com a análise dos itens, direto, em forma de pergunta para os estudantes. As opções de alternativas podem ser números, mostradas em grande parte nas análises, ou imagens que apresentem os nomes com mesmo número de sílabas que a figura vista no suporte. Nesse último caso, apontamos para a importância do cuidado na escolha das imagens para que sejam proporcionais ao entendimento do aluno.

Quadro 15 - Comando e alternativas da habilidade de identificar sílabas de uma palavra

DESCRIPTOR		NATUREZA LINGUÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D09 - Identificar sílabas de uma palavra		Essa habilidade está relacionada à consciência da formação de uma palavra por unidades menores que elas mesmas, sejam letras e sílabas. Assim, a criança pode perceber que sílabas iguais estão presentes em palavras diferentes.	1ª parte: O aplicador lê as palavras que estão representadas por imagem ou lê apenas a única palavra que vem sucedida de sua figura  2ª parte: o comando se apresenta de forma mais objetiva é “Marque a alternativa em que os nomes das figuras começam/terminam com a mesma sílaba (pedaço)” ou “Qual é a figura que tem o nome com a ... sílaba (pedaço) igual à do nome da figura que você viu?”	✓ As alternativas são prioritariamente de figuras. A ideia é de que as imagens são de fácil reconhecimento e avaliadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse quadro 15, estão resumidos o comando mais direto para a avaliação da habilidade e a composição das alternativas. A habilidade de identificar sílabas de uma palavra demanda algumas articulações cognitivas dos estudantes, por isso, quanto mais objetivo for o comando, mais chance de o estudante compreender a tarefa que deverá desempenhar.

Quadro 16 - Comando e alternativas da habilidade de Ler palavras formadas por sílabas canônicas

DESCRITOR	NATUREZA LINGUÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D10 - Ler palavras canônicas	Nessa habilidade, há percepção de que a palavra é composta por outras “subunidades”, mas que é preciso entendê-la como um elemento de encadeamento de letras, sons e significado.	1ª parte: o item apresenta uma figura para que a criança possa localizar seu nome entre as alternativas. Outra possibilidade é o aplicador falar o nome da palavra e a criança identificar a forma gráfica dessa palavra.  2ª parte: o comando se apresenta de forma mais objetiva é “Qual é o nome dessa figura?” ou “Qual é a palavra que você ouviu?”	✓ As alternativas devem ser elaboradas atentando-se às correspondências fonéticas e ortográficas com a palavra-suporte. Além disso, que sejam palavras que possam ser, de alguma maneira, conhecidas da criança.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quadro 16, além de se indicar o comando mais eficiente para a construção do item, de acordo com a análise feita, aponta-se, ainda, para necessidade de atenção para a escolha das palavras que irão compor as alternativas. A imagem é o apoio dos estudantes para resolver o item, sendo a partir dela que eles reconhecem a escrita da palavra, daí a importância de se pensar em figuras conhecidas e de fácil reconhecimento por eles. Essas considerações são feitas para aguçar a atenção do analista ao produzir um item, para que o estudante possa se concentrar na leitura da palavra, sem outras dispersões.

Quadro 17- Comando e alternativas da habilidade de Ler palavras formadas por sílabas não canônicas

DESCRITOR	NATUREZA LINGUÍSTICA	COMANDO	ALTERNATIVAS
D11 - Ler palavras não canônicas	Nessa habilidade, também há a percepção de que a palavra é uma unidade com sentido completo e características gráficas e fonéticas particulares. As palavras a serem lidas nestes itens são compostas	1ª parte: o item apresenta uma figura para que a criança possa localizar seu nome entre as alternativas. Outra possibilidade é o aplicador falar o nome da palavra e a criança	✓ As alternativas devem ser elaboradas atentando-se às correspondências fonéticas e ortográficas com a palavra-suporte. Além disso, que sejam palavras que possam ser, de

	por padrões de composição de sílabas diferentes da convenção C-V.	identificar a forma gráfica dessa palavra.  2ª parte: o comando se apresenta de forma mais objetiva é “Qual é o nome dessa figura?” ou “Qual é a palavra que você ouviu?”	alguma maneira, conhecidas da criança.
--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quadro 17, assim como no anterior e nas análises feitas ao longo desta pesquisa, são indicados o comando mais objetivo, encontrado no corpus analisado, e o cuidado com a escolha das palavras a serem lidas e as imagens que irão compor o item. Essas atribuições foram anteriormente discutidas, mas, reforça-se a importância da seleção de palavras e imagens para a efetiva realização da atividade pelo estudante. As imagens pouco usuais aos estudantes ou que apresentem diferentes nomenclaturas podem induzi-los ao erro, tornando um item de difícil resolução, mas sem apresentar, efetivamente, bons parâmetros A e C.

Apresentadas as informações que subsidiarão a construção do manual, na seção seguinte, estão explanadas a importância da formação dos profissionais do banco de itens e como ela se dará. A formação dos analistas é parte integrante do Programa de Ação Educacional, proposta neste capítulo, assim como as informações que darão estrutura ao manual de elaboração de itens.

#### 4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA EQUIPE DE ANOS INICIAIS DO CAED

Após a elaboração do manual focado nos descritores pesquisados, partiremos para uma segunda estratégia que é chave para o desenvolvimento profissional, que é a submissão deste manual à equipe em uma sequência de encontros cuja estrutura é apresentada adiante.

Quanto à forma de organização dessas atividades, adotamos o quadro 5W2H<sup>15</sup>, no qual a sustentação exequível das ações fica mais clara e contribui para a visualização das etapas do processo do Plano de Ação. Essa ferramenta auxilia no planejamento das ações para a formação dos profissionais e fortalece o monitoramento das ações que estão em execução. Além disso,

<sup>15</sup> Ferramenta estratégica para o planejamento que representa seis perguntas em inglês, que devem ser feitas e respondidas, ao investigar e relatar um fato ou situação. As cinco primeiras iniciam com a letra W e a última com a letra H. Dessa forma, tem-se What (o quê): o que será feito; Who (quem): quem o fará; When (quando): quando será feito; Where (onde): onde será feito; Why (por quê): por que será feito e How (como): como será feito.

pode ser um apoio importante quanto à implementação de novos projetos, já que as etapas de formação estão mapeadas, o que gera mais engajamento entre os profissionais em relação às novas proposições da matriz.

Quadro 18 - 5W2H

<i>What</i> – O que será feito?	Apresentação dos dados desta pesquisa acerca das 7 habilidades analisadas que compõem a consciência fonológica.
<i>Why</i> – Por que será feito?	Garantir o desenvolvimento profissional na medida em que essa ação pode elevar a qualidade técnica e pedagógica dos itens produzidos para a avaliação da alfabetização.
<i>Where</i> – Onde será feito?	CAEd/UFJF – Unidade Dom Orione.
<i>When</i> – Quando será feito?	Durante um período de 2 meses, com 7 encontros quinzenais, de 3 horas cada um deles. Cada encontro abordará o descritor anteriormente analisado e um novo descritor será apresentado para cada descritor, podendo ser decidido de acordo com a disposição da equipe de anos iniciais. No entanto, é importante que se estabeleçam a frequência e a regularidade dos encontros, pois todos os descritores compõem um grande campo, que é a consciência fonológica. A considerar a última semana de setembro um encontro de 3 horas.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	Especialistas da Pesquisa Aplicada e analistas de avaliação (elaboração do banco de itens).
<i>How</i> – Como será feito?	Apresentação da sustentação linguística dos descritores, as análises estatísticas e pedagógicas e novas proposições de classes ou validação das já existentes
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	Sem custos para o CAEd/UFJF, já que a atividade será realizada pela equipe interna da instituição durante o horário de expediente.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para além dessa organização, será sugerido aos especialistas que também produzam itens com as proposições da pesquisa, de modo que os encontros quinzenais possam começar pela retomada dos itens elaborados do descritor já apresentado, seguindo para a introdução do novo descritor.

Essa nos parece ser uma formação potente para que os analistas do CAEd possam se inserir nas discussões dos descritores e relatar as dificuldades ou facilidades no processo de

elaboração. A experiência acontece no “fazer” e, a partir dele, é possível que se ajuste alguma inconsistência não identificada no período de apuração e análise de dados.

Essa percepção é definitiva para o processo de elaboração de itens consistentes para a avaliação em larga escala, já que o produto final – o item – precisa ser feito dentro dos parâmetros de razoabilidade e funcionalidade no exercício diário de produção do instrumento.

A seguir, nas considerações finais, apontaremos as reflexões acerca da avaliação em tempos únicos de pandemia, assim como a educação em linhas gerais, inserindo esse processo como colaborador na readaptação aos novos tempos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo final deste trabalho, vale suscitar algumas reflexões acerca da pesquisa realizada. As proposições feitas aqui só foram subsidiadas devido ao entendimento pedagógico das questões relacionadas à alfabetização e aos dados estatísticos sobre cada item. A proposição de classes se apoia nos números fornecidos, que nos permite visualizar a escala de proficiência e fazer considerações acerca de um melhor comando, do nível de dificuldade e da construção de alternativas.

Como analista, neste momento, fica clara a importância de aliar essas duas vias para a construção de instrumentos mais afinados quanto ao que se pretende saber do processo de alfabetização dos estudantes. Assim, esta pesquisa fornece dados que podem fortalecer o que conhecemos sobre consciência fonológica e o quanto desse processo pode ser mapeado e deve embasar outras pesquisas sobre o tema, já que ele não se esgota aqui.

Além disso, aponta-se a necessidade de rever os itens, testá-los e revisar a própria matriz de referência à medida em que os dados ainda não confirmados passarem pela teoria estatística após a aplicação dos testes. Essa é a base que sustenta as pesquisas e que nos permite avançar nos estudos sobre a alfabetização. Nesse sentido, esta pesquisa sustenta o desenvolvimento profissional dos analistas porque coloca luz em questões por vezes automatizadas em nossos processos cotidianos de trabalho e nos move em direção ao aprimoramento e refinamento dos instrumentos de avaliação. Dessa forma, a inteligência do processo de elaborar itens fica mais aguçada e dá densidade às discussões.

Nessa esteira, coloco-me dentro do processo de pesquisa e de construção de instrumentos de avaliação e compreendo que a construção desta pesquisa foi possível porque o Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP), do CAEd/UFJF, gerou a possibilidade das investigações apresentadas. Dessa forma, é o CAEd refletindo sobre o próprio CAEd. Pensando-se em um sistema que se realimenta, O PPGP, representado por este trabalho, promoveu uma proposta de desenvolvimento profissional, que repercutirá diretamente no banco de itens e que, certamente, indicará novas pesquisas sobre esse instrumento. Esse fluxo acentua o papel do pesquisador-analista para que nossos processos de trabalhos se tornem mais robustos e conscientes quanto ao que pretendemos avaliar e devolver às redes em forma de diagnóstico e princípio de políticas públicas.

Apresentados os resultados e as proposições da pesquisa, em uma perspectiva de formação profissional, faz-se necessário inserir o contexto educacional, a avaliação e a alfabetização na perspectiva pós-pandêmica. Foram dois anos de escolas fechadas, de

reinvenção das formas de ensinar e de aprender, de reclusão da socialização e de formas diferentes de se avaliar o rendimento de cada estudante.

As formas já conhecidas de pensar a escola não cabem no momento único pelo qual o mundo atravessou. O uso das tecnologias, para as quais esse acesso foi possível, revolucionou, de forma abrupta, o cotidiano das escolas, especialmente, as públicas.

Nesse sentido, os alunos em processo de alfabetização, que necessitam do apoio mais direto do professor, no uso da página de um caderno, na caligrafia, na ortografia, em cada movimento em direção ao sistema de escrita alfabético, foram os mais atingidos pelo distanciamento da escola. Nessa via, Gatti (2020) abre a discussão:

A pergunta hoje é: em que condições e com quais dinâmicas escolares voltar à escolaridade presencial? Essa é uma questão para a qual não se dispõe de soluções mágicas, ou soluções definitivas, ou sequer uma única possível solução, dadas as diferenças contextuais e sociais no país e as desigualdades da oferta educacional nesse período e das possibilidades também diferentes de condições de estudo evidenciado pelas crianças e adolescentes na situação remota. Deve-se lembrar sobretudo de que atividades pré-escolares e de alfabetização foram as mais prejudicadas pela inexistência de propostas adequadas para esta situação. A quase falta de discussão que se verifica sobre esse nível de escolaridade testemunha o quanto “os que têm voz” deixam de lado questão que é esquecida e bem incômoda, sob vários aspectos. Mas o desenvolvimento integral nessa fase da vida é insubstituível, é vital. (GATTI, 2020, p. 34).

A alfabetização, dessa forma, necessita de um olhar especial, especialmente, em uma via de recuperação e de reconstrução dos conteúdos que não foram bem desenvolvidos em tempos em ensino remoto. E, para além disso, quais seriam as novas perspectivas de ensino nessa etapa de escolarização.

Assim, a avaliação em larga escala pode contribuir consideravelmente, na conjuntura atual, para a reorganização das redes escolares na medida em que os diagnósticos produzidos atuam sob um novo ser e estar no mundo – e na escola –, indicam onde poderão incidir as ações de gestão e pedagógicas.

O aprimoramento da avaliação, como as proposições apontadas neste trabalho, pode contribuir para um apontamento emergencial sobre os déficits acumulados no período de isolamento e, de certa forma, coloca luz também sobre a eficiência dos métodos e instrumentos utilizados via digital para alfabetizar as crianças.

Nas dificuldades do momento vivido e na readaptação aos novos tempos, a alfabetização desponta como uma preocupação (e também urgência) de política pública nacional a ser delineada. Política que possa ser pensada com as esferas de gestão educacional, professores e, mesmo os alunos, em suas dificuldades enfrentadas e no porvir desse período. Política pública

que não pode ser dissociada da avaliação educacional em larga escala para discutirmos, verdadeiramente, a Educação Básica no país.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **Relatório Semestral da pesquisa 2016 – 2019**. Língua Portuguesa 5º ao 12º ano. [S.l.: s.n.], 2017.

BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Linhares; FERREIRA, Rosângela Veiga. Avaliações em larga escala de língua portuguesa. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 10, p. 1064-1081, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Relatório SAEB-ANA 2016**. Panorama do Brasil e dos Estados. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096). Acesso em: 12 ago. 2019.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./ jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRUNS, Juliana P.; RAUSCH, Rita B. Desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes: marcas positivas e negativas vivenciadas ao longo da carreira docente. **Colloquium Humanarum**. nº 17, p. 125–144, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3675>

BYRNE, Brian; FIELDING-BARNESLEY, Ruth. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. **Journal of Educational Psychology**, p. 451–455, 1991.

SILVA, Thaís Cristóvão Alves da. CEALE UFMG. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 31 ago. 2019.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Item**. [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.CAEdufjf.net/pagina-exemplo/item/>. Acesso em: 09 abr. 2020.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Planejamento, Execução e Monitoramento da Pesquisa de Avaliação 2016 – 2019**. Juiz de Fora, 2016-2019.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Portal de Avaliação**. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.CAEdufjf.net/>. Acesso em: 14 set. 2020.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Relatório semestral da pesquisa CAEd 2016-2019**. Língua Portuguesa, 5º ao 12º ano, 2017.

CARVALHO, Wilson Júnior de A. **O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

COSCARELLI, Carla V. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Língua**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./ jun. 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

CRECCI, Vanessa M.; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **ACTA SCIENTIAE**, v. 15, p. 23-39, 2013.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Espírito Santo. **PAEBES ALFA – 2016**. Revista do Professor, Língua Portuguesa e Matemática, 2º ano do Ensino Fundamental, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./ dez. 2016.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **Relatório de Atividades Pesquisa Aplicada CAEd**, Juiz de Fora, jun. 2019.

FERREIRO, Emília. **Entre a sílaba oral e a palavra escrita**. *In*: FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, p. 25 – 37.

FUNDAÇÃO CAED. Disponível em: <http://fundacaoCAEd.org.br/#!/fundacao>. Acesso em: 31 mai. 2020.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, mai./ ago. 2009.

GATTI, Bernadete A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Scielo Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxjh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

GONTIJO, Claudia Maria M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conheça o Inep**. [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 14 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% das crianças brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa**. Brasília, ago. 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206). Acesso em: 17 set. 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, Campinas, mai./ ago. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072018000200389&lng=pt&tlng=pt#B06](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200389&lng=pt&tlng=pt#B06). Acesso em: 15 jun. 2020.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Sílabas. **Glossário Ceale**, Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores, [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba>. Acesso em: 22 set. 2020.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Educação. Boletim Pedagógico. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)**, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Boletim Pedagógico. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA**, 2017.

MORAES, Tatiane Gonçalves. **Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO):** interpretação estatística e pedagógica dos itens de Matemática. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/5824/1/tatianegoncalvesmoraes.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na alfabetização. **Glossário Ceale**, Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores, [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica-na-alfabetizacao>. Acesso em: 22 set. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização**. Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2012.

OLIVEIRA, D. A. **Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente:** da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

OLIVEIRA, Mateus Campos de Paula. **Elaboração e revisão de itens de Geografia no contexto das avaliações em larga escala promovidos pelo CAEd/UFJF:** dificuldades e desafios de superação. 2018. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela.; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. Avaliação educacional em grande escala: a experiência brasileira. In: DAVID, Marcus Vinícius et.al. (orgs.). **Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e escola**. Volume 2. Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: CAEd, 2012. p. 105-123. Acesso em: 13 out. 2019.

PASSOS, Carmem Lúcia et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma metaanálise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, v. 15, n. 1 e 2, p. 193-219, 2006.

RABELO, Mauro. **Avaliação Educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

REZENDE, Wagner. **Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaee Alfa**, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ ago. 2003.

TOCANTINS, **Avaliações em larga escala em Ciências Humanas no Centro de Políticas Públicas e avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)**. 2018. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Educação/ CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

VARANDA, Jonas Brás; FREITAS, Denise de. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, mai./ ago. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072018000200389&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072018000200389&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 15 set. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VINHA, Telma; WREGGE, Mariana; MORO, Adriano. A importância da qualidade do clima na escola. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM BUSCA DA QUALIDADE DO CLIMA E DA CONVIVÊNCIA NA ESCOLA 2017*, Faculdade de Educação, UNICAMP. **Anais...** 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/convivenciaaescola2017/apresentacoes/A%20import%C3%A2ncia%20da%20qualidade%20do%20clima%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

Quadro-síntese relativo à pesquisa realizada na página da ANPED sobre temas relacionados à consciência fonológica

<b>AUTOR (ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>RESUMO</b>	<b>FONTE</b>
PERFEITO, Vânia Márcia Silvério e SOARES, Graciely Garcia (UNB)	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O OLHAR DAS DOCENTES FACE À APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO	O presente ensaio procurou analisar como as alfabetizadoras de duas Unidades de Ensino vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, organizam o trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização, bem como, conhecer as concepções de ensino e aprendizagem que norteiam suas práticas, face às mudanças didático-pedagógicas, para o ensino da leitura e da escrita, identificando os principais materiais utilizados. Para a concretização deste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas às docentes alfabetizadoras no segundo semestre letivo do ano de 2018. Os resultados apontaram, como as professoras concebem o processo de alfabetização e letramento face às mudanças materializadas após a década de 1980, bem como, a apreensão das potencialidades e os limites dos procedimentos metodológicos empregados, incluindo o livro didático.	39º ANPED_2019_GT10
SILVA, Iara Augusta da Silva. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: A UTILIZAÇÃO DE CARTILHAS NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA (1979-2017)	Os estudos que tratam da história da alfabetização no Brasil tiveram início na última década do século XX, porém, vêm ganhando maior espaço e visibilidade nos anos 2000. Tendo como referência esses estudos, o presente texto apresenta as reflexões iniciais da pesquisa a respeito da trajetória histórica da alfabetização em Mato Grosso do Sul (MS) no período de 1979 a 2017, com foco no uso das cartilhas. Na realização da investigação buscou apoio em documentos, produções acadêmicas e obras relacionados à história da educação (ALVES, 2001, 2005, 2015) e à história da alfabetização (MORTATTI, 2012; FRADE; MACIEL, 2006; CARDOSO, 2011; AMÂNCIO, 2008; BERTOLETTI, 2006, 2018) no Brasil. Os resultados preliminares apontam a existência de um número pequeno de trabalhos científicos que abordam a história da alfabetização no estado de MS, como também a quase inexistência de acervos de materiais didáticos (livros escolares, por exemplo) em bibliotecas escolares, em centros vinculados às universidades e em institutos históricos sediados neste Estado da federação.	39º ANPED_2019_GT10
AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de.	PANORAMA DE ANCORAGEM TEÓRICA EM ALFABETIZAÇÃO	O trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa na área de alfabetização e propõe como objetivo geral mapear os grupos certificados no Diretório dos Grupos de Pesquisa (Brasil – Lattes),	39º ANPED_2019_GT10

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina	COM BASE NO DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA	na busca de identificar a ancoragem teórica que os sustentam. A metodologia se pauta em levantamento desses dados, com base no descritor “Alfabetização”, com filtro para o nome do grupo e das áreas de Ciências Humanas e Linguística. Foram encontrados 33 registros e procedeu-se a uma categorização, restando o total de 25 grupos. A investigação, ainda em andamento, vem analisando resumos de teses e dissertações de alguns desses grupos e na aproximação com esses resumos, constata-se uma ancoragem teórica que se vale de conceitos vygotskianos (abordagem histórico-cultural) e de aportes bakhtinianos (Teoria da Enunciação). Como se trata de pesquisa em andamento, enfatiza-se que os achados ainda são preliminares, não podendo ser considerados nesse momento como determinantes das tendências de tais grupos.	
ALMEIDA, Ana Caroline de. UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei	APROPRIAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC: elementos para uma reflexão a partir do que ocorreu na sala de aula de uma escola pública	Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado, que discute apropriações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nosso construto teórico-metodológico sustenta-se em Bakhtin, Paulo Freire e nos Novos Estudos do Letramento (BARTON e HAMILTON, 2004; STREET, 2004, 2010). As análises sobre os eventos de letramento em uma turma de 2º ano, de uma escola em Recife, apontam para uma concepção ainda tradicional de alfabetização; mas que, por outro lado, guarda elementos que estão na base da proposta do PNAIC, como o foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, o monitoramento das escritas infantis em níveis psicogenéticos e uma tentativa de lidar com a heterogeneidade. Nós argumentamos que políticas e práticas de alfabetização que consideram o SEA como o objeto deste processo, tendem a esvaziar a escrita de sua natureza política, social e cultural, comprometendo a formação crítica das nossas crianças.	39º ANPED_2019_GT10
Oliveira, Tatiana de Carvalho	BASE NACIONAL COMUM E AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO	A autora expõe em sua reportagem a relação entre a Base Nacional Comum Curricular, as mudanças e as continuidades para o ciclo de alfabetização, destacando em especial o impacto que poderá provocar nas avaliações em larga escala, destacando o cenário revelado pela Avaliação Nacional da Alfabetização_ANA.	<i>De Olho na Mídia</i> , ANPED, Novembro, 2015.
Stuepp, Angelita Maria Gambeta. FURB.	CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - O QUE DIZEM AS PROFESSORAS FORMADORAS	Este artigo tem como objetivo analisar o ingresso de três professoras formadoras no ensino superior, no curso de pedagogia, na disciplina de alfabetização e letramento e a compreensão das concepções desses dois conceitos que elas elaboraram no decorrer de suas trajetórias de vida profissional. Com isso buscou-se compreender os discursos que circulam em torno dessas temáticas na formação inicial de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, formados nas universidades pesquisadas. Trata-se de	Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, BDTD, 2010.

		um estudo numa perspectiva histórica, de caráter qualitativo e interpretativo. Utilizou-se, como instrumento de coleta dos registros, a entrevista narrativa. As teorias que fundamentaram as análises foram as do viés enunciativo de Bakhtin, literaturas da área de alfabetização e dos Novos Estudos do Letramento e, autores da educação que estudam trajetórias de vida profissional de professores e saberes docentes. Na análise do discurso dos sujeitos, depreendemos que a concepção de alfabetização e letramento se aproxima de uma abordagem do modelo de letramento autônomo. A compreensão se fundamenta no domínio do código alfabético e no desenvolvimento de habilidades e competências na área da leitura e da escrita.	
Leite, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. UFPE	O CONHECIMENTO DE LETRAS E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DA ESCRITA ALFABÉTICA	Esse estudo buscou investigar como o conhecimento das letras evolui ao longo do ano letivo e como se relacionava à evolução das hipóteses de escrita durante a alfabetização. Em três ocasiões, durante o ano letivo de 2008, examinamos 40 crianças, de duas escolas de uma rede pública de ensino. Em cada ocasião, os sujeitos respondiam a atividades de escrita espontânea e três atividades de conhecimento de letras: nomeação, identificação e produção. Os resultados mostraram que: 1) quanto à evolução da compreensão do sistema de escrita alfabética, as crianças de ambas as escolas, de um modo geral, evoluíram consideravelmente da primeira à última coleta; 2) as crianças de ambas as escolas, em todas as três coletas, tiveram rendimentos mais altos na tarefa de Nomeação que nas demais tarefas sobre letras; 3) os níveis de escrita estiveram correlacionados significativamente com os resultados nas tarefas sobre conhecimentos de letras, em todas as etapas do ano letivo. À medida que as crianças avançavam em seus diferentes níveis de escrita, a tendência era crescer o número de acertos mas não parecia haver nenhuma relação causal direta entre conhecer letras e ter desenvolvido hipóteses mais avançadas de escrita.	ANPED_2015_GT 10.
Souza, Ivânia Pereira Midon de. (SME Várzea Grande); Cardoso, Cancionila Jankovski. (UFMT/Rondonópolis)	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O FAZER PEDAGÓGICO DE UMA ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA	Este trabalho, recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, tem como objetivo analisar a prática de uma alfabetizadora considerada bem sucedida, atuante em uma escola municipal de Várzea Grande - MT. Dada a natureza do problema, optamos pela pesquisa qualitativa, não deixando de lançar mão, todavia, de importantes dados quantitativos. Foram realizadas observações de aulas, em dias alternados dos meses de novembro e dezembro de 2009, entrevistas individuais com a professora e as crianças, além da análise dos desempenhos dos alunos em expressão oral e escrita. São tematizados os conceitos de alfabetização e letramento, à luz de autores que compreendem esses fenômenos como facetas distintas,	ANPED_2012_GT10

		<p>porém complementares da aprendizagem da língua materna. Como resultados aponta-se que as expectativas positivas em relação à aprendizagem dos alunos, a alfabetização com textos, a capacidade de trabalho com diferentes níveis psicogenéticos, o bom uso do tempo em sala de aula, o compromisso com a aprendizagem dos alunos e a busca constante pelo conhecimento, constituem-se em grandes pilares para a compreensão das práticas bem sucedidas de alfabetização e letramento.</p>	
AQUINO, Socorro Barros de. Rede Municipal do Recife	O TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS	<p>A nossa pesquisa tem o objetivo de investigar o efeito do trabalho com consciência fonológica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) na Educação Infantil.</p> <p>O interesse em trabalhar com crianças da Educação Infantil sobre o processo de aquisição do SEA decorre da constatação de que, mesmo com a ampliação do acesso à Educação Infantil, o quantitativo de crianças que concluem o 1º ciclo do Ensino Fundamental, e até o 2º ciclo desse mesmo nível de ensino, sem dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ainda é elevado</p>	31º Reunião_ANPED_2008_GT10
Becalli, Fernanda Zanetti.	AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LEITURA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)	<p>Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões advindas de uma pesquisa que se prendeu a analisar os pressupostos teóricos que balizaram o modelo de ensino da leitura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Neste texto, analisaremos a concepção de alfabetização que orienta o programa de formação e, também, a concepção de leitura. Metodologicamente o estudo se configura como uma análise documental, pautada pela perspectiva dialógica, e, teoricamente se embasa no referencial bakhtiniano de linguagem e na Psicologia Histórico-Cultural. Os documentos analisados permitiram observar a necessidade de um redimensionamento das concepções de língua, de sujeitos e de interações que subjazem ao processo de ensino aprendizagem e, também, uma proposta de trabalho com a leitura que seja pensada de forma intencional, organizada e sistemática a partir da mediação qualificada do professor alfabetizador para que se possam operar mudanças no ensino da leitura na escola.</p>	32ª reunião_ANPED_2009_GT10
PORTO, Gilceane Caetano. (UFPel e UNIPAMPA); PERES, Eliane. (UFPel)	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE REVELAM CADERNOS ESCOLARES DE CRIANÇAS?	<p>Este trabalho analisa cadernos escolares de crianças de 1ª série com o objetivo de apreender concepções e práticas de alfabetização. Inicialmente trabalhamos com 46 cadernos dos anos de 1990 e 2000 e os dividimos em dois grupos. Um deles constituído por 26 que mantém a “tradição” do “método silábico” na sua forma mais difundida. O outro grupo, composto por 20 cadernos cuja proposta é a ruptura com essa “tradição”. No refinamento metodológico optamos em problematizar especificamente três cadernos. Os</p>	32ª reunião_ANPED_2009_GT10

		escolhemos por considerá-los “exemplares” e indicadores de concepções e práticas alfabetizadoras diferentes para um mesmo período, o do pós “revolução conceitual”. Pode-se dizer que pelos menos três diferentes perspectivas de alfabetização vigoram nas salas de aula em que os cadernos foram utilizados: um trabalho cuja base é o “método silábico” na sua forma mais estrita; uma segunda, que denominamos intermediária, ou seja, representa a “ruptura” com a tradição silábica, mas não a abandona totalmente; e a terceira, um processo de alfabetização através de textos.	
DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. UnB/SEDF/Integrante do GEPA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico	PROVINHA BRASIL DE LEITURA: PARA ALÉM DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	Nenhuma avaliação externa à escola pode ser entendida como uma atividade neutra, pois interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola e da sala de aula. Refletir sobre os limites e as contribuições de um exame como a Provinha Brasil de leitura a partir da compreensão do que revelam os resultados do teste é o objetivo do presente artigo. O trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento realizada no cotidiano escolar e no acompanhamento das ações dos gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal articulado à pesquisa participante. A partir de uma perspectiva crítica, consideramos que a questão não é a negação dos exames externos, mas a constituição de uma avaliação mais ampla, capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pelo professor e pela escola. Assim, para além dos níveis de proficiência gerados pela Provinha Brasil é importante o entendimento do que o teste avalia e o que é necessário para favorecer a aprendizagem das crianças durante a alfabetização. Para tanto,	Biblioteca _ANPED.
MELO, Terezinha Toledo Melquíades de. e MAGALHÃES, Luciane Manera. UFJF	O DESAFIO DO “ALFABETIZAR LETRANDO” EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO	A alfabetização na perspectiva do letramento tem sido discutida por diferentes estudiosos da área como, por exemplo, Soares (2004); Maciel e Lúcio (2008); Morais e Albuquerque (2010). Esta é a nova e desafiadora tarefa que se apresenta aos professores alfabetizadores. No entanto, o que isto significa em termos pedagógicos? Com o objetivo de compreender como este processo tem acontecido em ambiente escolar, investigamos a prática pedagógica de uma professora do 2º ano, que afirma alfabetizar letrando. Analisamos, por meio das atividades realizadas em sala de aula, a ênfase dada aos processos de alfabetização e letramento. Recorremos à pesquisa interpretativista para a realização desta investigação. Os dados foram gerados a partir de observações e notas de campo. A análise dos dados revelou a ênfase dada pela professora ao processo de letramento, o qual faz com muita competência. O trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética, porém, é menos sistemático. Ressaltamos a importância de estudos voltados para a	36ª Reunião_ANPED_2013_GT10

		didática da alfabetização que possam contribuir com a transposição didática dos conhecimentos científicos.	
Villas Boas, Benigna Maria de Freitas – UnB	A AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO NO DF	<p>A organização da escolaridade em ciclos surgiu na década de 60, no Brasil. Elevados índices de reprovação e repetência, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, motivaram a sua implantação, em substituição ao regime seriado. Algumas das experiências pioneiras de adoção de ciclos foram a do Distrito Federal (Fases e Etapas, de 1963 até o final da década de 60), a de São Paulo (Organização por Níveis, de 1968 a 1972); a de Santa Catarina (Sistema de Avanços Progressivos, de 1970 a 1984); e a do Rio de Janeiro (Bloco Único de Alfabetização, de 1979 a 1984). A implantação de ciclos no Brasil sempre esteve vinculada à necessidade de eliminar o fracasso escolar, estreitamente relacionado às práticas avaliativas. Não se pode responsabilizar inteiramente a avaliação por esse fracasso, mas, também, não se pode isentá-la. A avaliação é central no trabalho com ciclos: espera-se que a sua função tradicional de aprovar e reprovar e de atribuir notas seja substituída pela que promova a aprendizagem de alunos e professores e o desenvolvimento da escola. Com esta última função, a avaliação acompanha todo o processo e reorganiza o trabalho pedagógico. Mais uma vez a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal inicia a organização da escolaridade em ciclos. Dentre as medidas para incorporação das crianças de 6 anos de idade ao ensino fundamental, foi implantado em 2005 o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – somente em Ceilândia (uma das cidades do DF), em 52 escolas. Este texto apresenta resultados da pesquisa realizada em 2005 sobre as práticas avaliativas adotadas pelo BIA. Analisam-se as orientações gerais para a implantação do BIA, no DF, referentes à avaliação; comentam-se dois componentes que se destacam no documento orientador: o trabalho coletivo dos professores e a construção do projeto interventivo pelas escolas; por fim, apontam-se alguns dos desafios postos para a avaliação.</p>	29ª Reunião_ANPED_2006_GT13
Mota, Maria Océlia (PUC RIO)	AVALIAÇÃO E COTIDIANO ESCOLAR: USOS E DESUSOS DA PROVINHA BRASIL NA ALFABETIZAÇÃO	<p>Este estudo foi realizado em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Duque de Caxias. O trabalho buscou pistas e indícios dos possíveis efeitos e implicações da Provinha Brasil no cotidiano escolar, procurando compreender como elas são ressignificadas pelos sujeitos ordinários, praticantes do cotidiano escolar e suas contribuições para a aprendizagem dos/as alunos/as. No campo teórico-metodológico, Ginzburg (1989); Certeau (2012) e Esteban (2012) proporcionaram as âncoras para</p>	37ª Reunião_ANPED_2015_GT05.

		investir no desafio da pesquisa do cotidiano. Para a construção dos dados foram utilizadas observação direta, entrevistas, análise de documentos e fotografias. Como indicio reativo e, também, de resistência, tanto a escola como a professora da turma 201, demonstraram indiferença, quanto ao uso da Provinha Brasil como diagnóstico e ajuda no planejamento pedagógico, o que implica desusos. As práticas investigadas na turma 201 transbordaram as barreiras da avaliação e revelaram a complexidade e multiplicidade dos fios que tecem o cotidiano escolar.	
SOUSA, Sandra Novais – SED/MS; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço – UEMS; MELIM, Ana Paula Gaspar – UCDB	UM CENÁRIO, DUAS TÉCNICAS: ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC	A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul adotou, em 2008, como parte das medidas para melhorar os índices de aproveitamento dos alunos nas avaliações externas, o Programa Além das Palavras, baseado na utilização do método fônico e de cartilhas, manuais didáticos e formação de professores fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto. Entrementes, em 2012, o estado também adere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passando os alfabetizadores a participar de dois modelos de formação. Diante deste contexto, este estudo busca analisar a matriz teórica dos Programas e os impactos destas ações da Secretaria na prática dos professores alfabetizadores. Os resultados demonstraram, no campo teórico, a divergência das matrizes quanto aos conceitos de alfabetização, letramento e formação de professores, demonstrando assim a incoerência em serem adotados, simultaneamente, na mesma rede de ensino. Indicaram, também, a necessidade de investimentos em formações que promova a autonomia teórica dos alfabetizadores.	ANPED_2015_GT10.
MAGALHÃES, Luciane Manera. e MULLER, Analina Alves de Oliveira. UFJF	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: TEMPOS E CONTRATEMPOS	A alfabetização de todas as crianças brasileiras na idade certa ainda é um grande desafio para a sociedade brasileira: político, social, pedagógico. O trabalho do professor alfabetizador envolve, entre outros aspectos, a organização do tempo (ARCO-VERDE, 2012; TEIXEIRA, 2004) e a base curricular (BRASIL, 2012; CRUZ, 2012; VEIGA-NETO, 2002), os quais são perpassados pelas concepções de alfabetização e letramento (SOARES, 2004) e que orientam a prática pedagógica. Interessa-nos refletir, nesse artigo, acerca de uma das muitas facetas que envolvem o desafio pedagógico: o tempo destinado à aula de língua portuguesa e, sobretudo, seu aproveitamento nas classes de 1º ano. Para tanto, recorreremos à abordagem qualiquantitativa de pesquisa, de forma a obtermos um olhar mais amplo sobre a questão.	ANPED_2015_GT10.

		<p>Analisamos 10 aulas consecutivas desenvolvidas em seis turmas do 1º ano, em seis escolas públicas das três redes de ensino. Com base na análise dos dados, pudemos constatar que nem todos os eixos linguísticos são foco de atenção do professor alfabetizador e que a cópia ainda é uma prática recorrente.</p>	
--	--	--	--

## ANEXOS

## ANEXO A - Matriz de referência para a alfabetização

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO									
LEITURA					ANOS AVALIADOS				
Tópicos	Competências	Descritores	Habilidade	Nível de dificuldade	2 PERÍODO	1 Ano	2 Ano	3 Ano	4 Ano
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	C1. Identificação de letras do alfabeto	D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	EF.DM1.C1.D01.c11 – Identificar letras quando misturadas a rabiscos e desenhos.	X	X	X	X	
				EF.DM1.C1.D01.c12 – Identificar letras quando misturadas a números ou outros símbolos gráficos também utilizados na linguagem escrita.		X	X	X	
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.	EF.DM1.C1.D02.c13 – Reconhecer as letras isoladamente.		X	X	X	
				EF.DM1.C1.D02.c14 – Reconhecer as letras em uma sequência de letras.		X	X	X	
				EF.DM1.C1.D02.c15 – Reconhecer a letra em uma determinada palavra.	X	X	X	X	
		D03	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	EF.DM1.C1.D03.c16 – Reconhecer uma mesma letra, palavra ou frase escritas em imprensa representada nas letras maiúsculas ou minúsculas.		X	X	X	
				EF.DM1.C1.D03.c17 – Reconhecer uma mesma letra, palavra ou frase escritas em		X	X	X	

				imprensa na sua representação cursiva ou vice-versa.					
	<b>C2. Uso adequado da página</b>	D04	Identificar as direções da escrita.	EF.DM1.C2.D04.cl8 – Reconhecer a primeira ou última palavra de um texto de circulação social (poemas, parlendas, narrativas curtas).		X	X	X	
	<b>C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica</b>	D05	Identificar a unidade palavra em frases.	EF.DM1.C3.D05.cl9 – Identificar, entre frases, aquela que apresenta segmentação correta das palavras que a compõem.		X	X	X	
EF.DM1.C3.D05.cl10 – Identificar o número de palavras que compõem uma frase.						X	X		
<b>T2 – Apropriação do sistema alfabético</b>	<b>C4. Aquisição da consciência fonológica</b>	D08	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	EF.DM2.C4.D08.cl11 – Contar sílabas de uma palavra ouvida. (canônica ou não canônica)		X	X	X	
				EF.DM2.C4.D08.cl12 - Contar sílabas de uma palavra com base em uma imagem. (canônica ou não canônica).		X	X	X	
		D09	Identificar sílabas de uma palavra.	EF.DM2.C4.D09.cl13 – Identificar a sílaba inicial ou a sílaba final de uma palavra. (canônica ou não canônica)		X	X	X	
				EF.DM2.C4.D09.cl14 – Identificar a sílaba medial de uma palavra. (canônica ou não canônica)		X	X	X	
		D07	Identificar rimas.	EF.DM2.C4.D07.cl15 - Identificar as palavras que rimam num texto.		X	X	X	

C5. Leitura de palavras e frases	D35	Identificar variações de sons de grafemas.	EF.DM2.C4.D35.c116 - Identificar palavra iniciada por uma letra com uma única realização sonora/fonética.		X	X	X	
			EF.DM2.C4.D35.c117 - Identificar palavra ou figura que tenha mais de uma realização sonora/fonética.				X	
	D10	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	EF.DM2.C5.D10.c118 – Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.	X	X	X		
			EF.DM2.C5.D10.c119 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.		X	X	X	
			EF.DM2.C5.D10.c120 – Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.		X	X		
			EF.DM2.C5.D10.c121 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.		X	X	X	
	D11	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	EF.DM2.C5.D11.c122 – Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.		X	X		
			EF.DM2.C5.D11.c123 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.			X	X	
			EF.DM2.C5.D11.c124 – Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.		X	X		
			EF.DM2.C5.D11.c125 – Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.			X	X	

		D12	Ler frases.	EF.DM2.C5.D12.cl26 – Ler frase com estrutura sintática simples (sujeito, verbo, complemento).		X	X	X	X
				EF.DM2.C5.D12.cl27 – Ler frase com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complemento, adjuntos adnominais e adverbiais).				X	X
				EF.DM2.C5.D12.cl28 – Ler frase com estrutura sintática indireta (voz passiva).					X
<b>T3 – Leitura: compreensão, análise e avaliação</b>	<b>C6. Localização de informação explícita em textos</b>	D13	Localizar informação explícita.	EF.DM3.C6.D13.cl29 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no início ou final de um texto curto.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D13.cl30 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no meio de um texto curto.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D13.cl31 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no início ou final de um texto longo.				X	X
				EF.DM3.C6.D13.cl32 – Localizar uma informação que esteja claramente marcada no meio de um texto longo.				X	X
		D29	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	EF.DM3.C6.D29.cl33 – Identificar a personagem principal.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D29.cl34 – Identificar tempo e espaço de uma narrativa.		X	X	X	X
				EF.DM3.C6.D29.cl35 – Identificar o conflito gerador de uma narrativa.				X	X

	<b>C7. Interpretação de informações implícitas em textos</b>	D15	Inferir informações em textos.	EF.DM3.C7.D15.c136 – Inferir uma informação em texto verbal, com vocabulário simples.			X	X	X
				EF.DM3.C7.D15.c137 – Inferir uma informação em texto verbal, com vocabulário mais complexo.				X	X
				EF.DM3.C7.D15.c138 – Interpretar textos não verbais.	X	X	X	X	
				EF.DM3.C7.D15.c139 – Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.			X	X	X
		D19	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	EF.DM3.C7.D19.c140 – Inferir o sentido de palavra ou expressão que apresenta, no contexto, um sentido diverso daquele que possui habitualmente ou de uma palavra pouco usual.			X	X	X
		D16	Reconhecer o assunto de um texto ouvido.	EF.DM3.C7.D16.c141 – Reconhecer o assunto de textos de gêneros variados		X	X		
		D17	Reconhecer o assunto de um texto lido.	EF.DM3.C7.D17.c142 – Reconhecer o assunto de textos de gêneros variados		X	X	X	X
		D21	Reconhecer efeito de humor.	EF.DM3.C7.D21.c143 – Identificar efeitos de humor em textos não verbais ou que conjuguem linguagem verbal e não verbal.			X	X	X
				EF.DM3.C7.D21.c144 – Identificar efeitos de humor em textos verbais.				X	X

<b>C8. Coerência e coesão no processamento de textos</b>	D28	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.	EF.DM3.C8.D28.cl45 – Estabelecer relações de tempo e lugar.			X	X	X
			EF.DM3.C8.D28.cl46 – Estabelecer relação de causalidade em texto verbal quando a relação está claramente marcada por conjunções (porque, por causa, pois).			X	X	X
	D27	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	EF.DM3.C8.D27.cl47 – Estabelecer relação por meio de pronomes pessoais do caso reto, com pronome próximo do referente.			X	X	X
			EF.DM3.C8.D27.cl48 – Estabelecer relação por meio de substituição lexical.				X	X
			EF.DM3.C8.D27.cl49 – Estabelecer relação por meio de pronomes pessoais do caso reto, com pronome distante do referente.					X
			EF.DM3.C8.D27.cl50 – Estabelecer relação por meio de contrações dos pronomes pessoais do caso reto na 3ª pessoa com as preposições "de" (dela, dele, delas, deles) e "em" (nela, nele, nelas, neles).					X
	D24	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.	EF.DM3.C8.D24.cl51 – Identificar o efeito de sentido de notações em textos não verbais e textos que conjugam linguagem verbal e não verbal.			X	X	X
			EF.DM3.C8.D24.cl52 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários.			X	X	X

		D30	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.	EF.DM3.C8.D30.c153 – Reconhecer qual é o assunto comum entre dois textos distintos.					X	
		D31	Distinguir um fato da opinião.	EF.DM3.C8.D31.c154 – Distinguir fatos de uma opinião em suportes em que a opinião esteja clara: eu acho que, eu penso que, eu noto, eu desconfio que.				X	X	
		D32	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto.	EF.DM3.C8.D32.c155 – Identificar o locutor ou interlocutor de um texto.				X	X	
<b>T4 – Usos sociais da leitura e da escrita</b>	<b>C9. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos</b>	D34	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	EF.DM4.C9.D34.c156 – Ordenar palavras a partir da primeira letra.		X	X	X		
				EF.DM4.C9.D34.c157 – Ordenar palavras a partir da segunda letra.			X	X		
		D22	Reconhecer o gênero discursivo.	EF.DM4.C9.D22.c158 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário, convite.		X				
				EF.DM4.C9.D22.c159 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário, convite, tirinha, HQ.			X			
				EF.DM4.C9.D22.c160 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário,					X	

		convite, tirinha, HQ, anúncio, notícia, conto, fábula, regra de jogo, piada.					
		EF.DM4.C9.D22.cl61 – Reconhecer os gêneros: bilhete, receita culinária, poema, cartaz, lista, rótulo, calendário, convite, tirinha, HQ, diário, biografia, entrevista, carta, gráfico.					X
D23	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	EF.DM4.C9.D23.cl62 – Reconhecer a finalidade: bilhete, receita culinária, cartaz, lista, rótulo, calendário.		X			
		EF.DM4.C9.D23.cl63 – Reconhecer a finalidade: bilhete, receita culinária, cartaz, lista, rótulo, calendário, anúncio, convite.			X		
		EF.DM4.C9.D23.cl64 – Reconhecer a finalidade: receita culinária, cartaz, calendário, anúncio, convite, regra de jogo.				X	
		EF.DM4.C9.D23.cl65 – Reconhecer a finalidade: receita culinária, fábula, diário, carta, cartaz, instrução de uso.					X

Fonte: CAEd (documento interno).

