

**Alfabetização, letramento e leitura: uma análise da matriz de referência para
avaliação do PAEBES-Alfa**

Josiane Toledo Ferreira Silva - Brasil

PUC-Rio e CAEd-UFJF

jositoledo@caed.ufjf.br

Resumo

Pode-se dizer que a literatura educacional avançou na discussão sobre o significado mais geral das avaliações educacionais em larga escala. No entanto, ainda é preciso desenvolver estudos mais sistemáticos que explicitem a estrutura conceitual e os critérios utilizados na elaboração dos instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos. Destacamos, nesse sentido, a avaliação da alfabetização, que teve início no Brasil, por volta do ano de 2006 e, principalmente, no momento em que o Ministério da Educação do Brasil por meio do INEP, implementou a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Assim, com este trabalho, buscamos contribuir para a compreensão desses critérios em relação às noções de alfabetização, leitura, letramento que referenciam a construção dos testes de alfabetização utilizados em diversos programas estaduais de avaliação, tomando como referência a Avaliação Diagnóstica da Alfabetização do Espírito Santo – PAEBES-Alfa. Para isso, realizaremos uma análise da matriz de referência para avaliação do PAEBES-Alfa.

Palavras-chave: PAEBES-Alfa, avaliação em larga escala da alfabetização, matriz de referência para avaliação

Matriz de referência para a avaliação da alfabetização

Os testes de avaliação em larga escala têm como objetivo aferir a proficiência dos estudantes em determinada área de conhecimento, em períodos específicos de escolarização.

Assim, é necessária a definição das habilidades e competências que serão avaliadas em cada área de conhecimento, de modo que possam ser elaborados os itens para a composição dos testes. Podemos dizer, então, que a construção e elaboração de instrumentos de avaliação educacional em larga escala se constituem como desafios aos especialistas, pois implicam na definição das concepções teóricas norteadoras da avaliação, assim como na delimitação, para a população estabelecida pelo programa, das capacidades a serem avaliadas.

Ao tratarmos, especificamente, de uma avaliação da alfabetização, o desafio é estabelecer os aspectos curriculares e cognitivos essenciais para garantir a aferição fidedigna do nível de alfabetização das crianças que se encontram no início e no final do 1º ano/1ª série e ao final do 2º ano/2ª série do Ensino Fundamental.

No PAEBES-Alfa, a matriz de referência para a avaliação diagnóstica da alfabetização, em sua primeira versão (2008-2010), é inspirada diretamente no GERES, apresentando a proposta de uma avaliação longitudinal do ciclo de alfabetização, desde o ingresso no 1º ano até o final do 3º ano, revelando, dessa maneira, que o foco da avaliação está, especificamente, na alfabetização.

A partir de 2011, o PAEBES-Alfa passa a ter exatamente a mesma matriz do PROALFA, o que implicou em uma reorganização dos tópicos, das competências e das habilidades avaliadas no Espírito Santo.

A seguir, apresentamos um quadro que traz a relação entre os descritores e tópicos dessas duas versões da matriz do PAEBES-Alfa.

Quadro 1: Correspondência entre as matrizes do PAEBES-Alfa 2009-2010 e 2011.

Matriz 2009-2010		Matriz 2011		
Tópicos	Descritores	Tópicos	Competências	“Descritores” ¹
T1. Aquisição do sistema da escrita	D1 Reconhecer especificidades da linguagem escrita.	T1.Reconhecimento de convenções do sistema de escrita.	C1. Identificação de letras do alfabeto.	D1.Reconhecer especificidades da linguagem escrita.
	D 2 Diferenciar letras de outros sinais gráficos			D2. Identificar letras do alfabeto.
	D3 Identificar letras do alfabeto			D3. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
	D 4 Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras			D4. distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.
	D 5 Reconhecer as direções e o alinhamento da escrita			D5. Reconhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.
	D 6 Reconhecer a palavra como unidade gráfica	T2. Apropriação do sistema alfabético.	C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica.	D6. Compreender a função da segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos (consciência de palavras).
	D 7 Identificar sons de sílabas em palavra(s)		C4. Aquisição da consciência fonológica.	D7. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela contém (consciência silábica).
	D 8 Identificar relações fonema/ grafema (som/letra)			D8. dentificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).
	D 9 Ler palavras silenciosamente			D9. dentificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).
	T2. Leitura/compreensão		D10. Demonstrar conhecimentos	C5. Leitura de palavras, frases e

¹ Nos documentos do PAEBES-Alfa, não há a identificação com descritores, a idéia permanece, inclusive com a letra D.

	sobre os usos sociais da ordem alfabética.		pequenos textos.	
	D11. Identificar gêneros textuais Diversos			D11. Ler frases e pequenos textos, localizando informações explícitas contidas neles.
	D12. Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros e suportes	T3. Usos sociais da leitura e da escrita.	C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos.	D12. Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética.
	D13. Localizar informação explícita em frases/ textos			D13. Identificar suportes e gêneros textuais diversos.
	D14. Localizar informação explícita em frases/ textos			D14. Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.
	D15. Formular hipóteses	T4. leitura: compreensão, análise e avaliação.	C7. Localização de informações explícitas em textos.	D15. Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.
	D16. Identificar assunto de um texto			D16. Identificar elementos que constroem a narrativa.
	D17. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão		C8. Interpretação de informações implícitas em textos.	D1. Inferir informações implícitas em textos.
	D18. Inferir informação implícita em textos diversos			D18. Identificar assunto de frases e textos.
	D19. Identificar efeitos de humor ou ironia em textos diversos			D19. Formular hipóteses.
	D20. Identificar marcas linguísticas que evidenciam os interlocutores de um texto			D20. Identificar efeitos de humor ou ironia em textos diversos.
	D21. Estabelecer relações entre partes de um texto que contribuem para a sua continuidade		C9. Coerência e coesão no processamento de textos	D21. Estabelecer relações lógicodiscursivas presentes no texto.
	D22. Estabelecer relações lógicodiscursivas presentes no texto,			D22. Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da

	em situação de uso da língua			recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.
	D23. Identificar efeito de sentido decorrente do uso de sinais de pontuação ou recursos gráficos			D23. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.
T3. Escrita	D24. Escrever palavras			D24. Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto.
	D25. Escrever frases/textos		C10. Avaliação do leitor em relação aos textos lidos. ²	D25. Distinguir fato de opinião sobre o fato.
				D26. Identificar tese e argumentos.
				D27. Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo a eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade.
		T5. Produção escrita	C11. Escrita de palavras e frases.	D28. Escrever palavras.
	D29. Escrever frases.			
				D30. Produzir textos.

Fonte: Elaborado pela autora partir das matrizes do PAEBES-Alfa.

Ao analisarmos a estrutura das duas matrizes, constatamos que sua primeira versão se organiza em três tópicos: (i) Aquisição do Sistema da Escrita; (ii) Leitura/Compreensão e (iii) Escrita. Tais tópicos dizem respeito aos eixos do trabalho pedagógico para efetivação da alfabetização e do letramento, agrupando um conjunto de descritores, que, detalhados, especificam o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar.

A primeira versão, 2009-2010, guarda uma relação com a matriz do projeto GERES - Geração Escolar 2005, pioneiro no estudo longitudinal na avaliação de estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental.

² A competência C10 não é avaliada no PAEBES-Alfa.

Esse diálogo com o GERES pode ser observado na estruturação da matriz em tópicos que agrupam descritores, assim como na utilização da indicação de níveis (N) para cada um dos descritores, de modo a indicar graus de complexidade para a habilidade avaliada e a orientar a elaboração de itens que levem em conta tais especificidades.

Nesse sentido, as alterações realizadas na matriz do PAEBES-Alfa, se devem a dois motivos principais. Primeiro, à necessidade da realização de ajustes conceituais, em relação ao emprego do termo descritor utilizado no GERES por inspiração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. O outro motivo da mudança se dá no plano da comunicação com os professores e com a sociedade em geral, mais especificamente na produção dos relatórios da avaliação. Segundo documentos do PAEBES, o objetivo é levar os professores a compreenderem que as habilidades apresentadas na matriz não se organizam em forma de degraus, mas sim em rede, mantendo entre si uma relação de interdependência.

Desse modo, pode-se dizer que a nova organização da matriz do PAEBES-Alfa se dá, em parte, como expressão de uma ruptura com a filiação à matriz do Saeb, levando em conta as especificidades de uma matriz da alfabetização. Também expressa a busca por uma organização mais adequada do ponto de vista conceitual que permita uma melhor apresentação e visualização da matriz.

Do ponto da organização, um aspecto que se destaca na versão atualizada da matriz do PAEBES-Alfa é a existência de cinco tópicos, compreendidos como eixos que agrupam grandes competências. Estas, por sua vez, agrupam uma série de habilidades, que permanecem indicadas como descritores nos relatórios de avaliação.

Outro aspecto é a eliminação da indicação dos níveis de dificuldade para cada uma das habilidades avaliadas. Em razão disso, na primeira versão da matriz, algumas habilidades deixaram de apresentar níveis, como, por exemplo, as habilidades de “*Ler palavras*” e de “*Escrever palavras*”, embora isto não signifique que se desconsiderem a existência de graus variados de complexidade, conforme o padrão silábico da palavra que avalia tais habilidades.

A diferença de complexidade na leitura de palavras com estruturas silábicas diversas pode ser constatada, empiricamente, nas avaliações da alfabetização. Ao se realizar a interpretação das escalas de proficiência, observam-se itens que solicitam a leitura ou a escrita de palavras com estrutura canônica (consoante/vogal) posicionando-

se em níveis mais baixos do que itens que exigem a leitura ou escrita de palavras que apresentam um padrão silábico complexo (CCV / CVV / VC).

Sprenger-Charolles (1994), em pesquisa de caráter longitudinal, realizada com crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, na França, observou que na aprendizagem da leitura em francês, além da interferência do padrão silábico, de sílaba simples (CV) ou palavras com sílabas mais complexas (com dígrafos, ditongos e encontros consonantais) no desempenho dos alunos, outros dois fatores influenciam esse desempenho em leitura: a regularidade e a frequência (familiaridade) da palavra. Esses dois fatores também produzem níveis de complexidade distintos para as crianças que estão começando a adquirir a língua escrita.

Quanto à frequência da palavra, as avaliações e pesquisas realizadas na França, baseiam a seleção de palavras para composição de testes de leitura no *Manulex*³, corpus baseado em frequência de palavras, encontradas nos livros didáticos adotados nas escolas primárias da França, considerada como um preditor robusto no desempenho de leitura de palavras.

Já, no Brasil, a questão da familiaridade (frequência) não é tratada com o mesmo rigor observado na França

Alfabetização, letramento, leitura e escrita: o que avaliar?

A Matriz de referência PAEBES-Alfa, que orienta a avaliação dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, foi estruturada a partir de uma concepção ampla de letramento, de acordo com a qual o termo designa, em sua heterogeneidade e variação, o domínio de habilidades de uso da língua escrita e seu uso efetivo em práticas sociais, para a consecução de diferentes objetivos de natureza individual e social. O conjunto das habilidades mencionadas diz respeito às diferentes esferas sociais de produção e recepção de textos e aos gêneros e tipos de textos associados a essas esferas. Os textos estão relacionados à esfera escolar, literária, jornalística, da publicidade, da vida doméstica, da vida pública e do espaço urbano. (Revista do Professor PAEBES-Alfa, 2009),

Ao analisarmos ambas as versões da Matriz de avaliação do PAEBES-Alfa, constatamos que o rearranjo se coloca, essencialmente, no campo de um

³ “the first French linguistic tool that provides grade-based frequency lists of the 1.9 million words found in first-grade, secondgrade, and third- to fifth-grade French elementary school readers.”

redimensionamento dos tópicos, do acréscimo de um domínio, Competências, e de uma nova redação para alguns descritores.

Considerando a estrutura dessas duas versões de matriz, debruçamo-nos na compreensão das noções de alfabetização e letramento que referenciam sua construção e, conseqüentemente, no que se entende por leitura e escrita no âmbito da avaliação das séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), é fundamental explicitar a estrutura conceitual e os critérios utilizados na elaboração dos instrumentos de avaliação do desempenho de alunos. No caso da avaliação envolvendo a leitura e a escrita, torna-se fundamental compreender as noções de alfabetização e letramento subjacentes à avaliação da alfabetização.

Em diversos relatórios de avaliação da alfabetização, ao se apresentar e definir o que vem a ser uma matriz de referência e quais são os marcos teóricos que orientaram sua elaboração, encontramos, recorrentemente, a afirmativa de que tal instrumento avaliativo se orienta por uma concepção de letramento de caráter abrangente.

Por isso, buscamos, a partir da análise das matrizes do PAEBES-Alfa compreender como as noções alfabetização e letramento se revelam nessa avaliação educacional em larga escala.

Para isso, o primeiro passo da nossa reflexão é entender o significado da palavra letramento e como ela se relaciona com a noção de alfabetização.

De acordo com Magda Soares (1999), a palavra “letramento” é a tradução

para o português da palavra da língua inglesa literacy. (...) Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O ‘estado’ ou a ‘condição’ que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy” (p. 17-18).⁴

⁴ Nessa citação foi mantida ortografia original, sem revisão conforme Reforma Ortográfica de 2011.

Contudo, ao se analisar diferentes testes de diferentes países, observamos que a definição de letramento e a forma de avaliá-lo mudam de país para país, bem como podem mudar entre escolas de uma mesma rede de ensino, conforme apontam Bonamino, Coscarelli e Franco (2002).

Na avaliação, de acordo com Magda Soares (1999), são os critérios sobre os quais os testes são construídos os que vão definir o que é letramento.

Assim, o modo como a matriz do PAEBES-Alfa é organizada aponta para o fato de que os indivíduos entram em contato com a escrita por duas vias. A primeira, aprender a ler e a escrever, é definida como o aprendizado de uma técnica, pois envolve tarefas de decodificação e codificação. A segunda é o letramento, entendido como o desenvolvimento de práticas sociais do uso da língua escrita. Deste modo, tem-se, conforme assevera a Magda Soares (2003), a aprendizagem da técnica e do uso da técnica.

Esse caráter instrumental reside no fato de que aprender a ler e a escrever, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, excetuando-se casos de distúrbios de linguagem, como dislexia, disfasia e disortografia (Megherbi, 2009; Cain e Oakhill 2006), garantirá o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas que são a base para os processos cognitivos que operam na compreensão e produção textos.

Assim, considerar alfabetização e letramento, apesar de serem processos distintos, sem a percepção de sua dimensão complementar, é cometer um equívoco. Quanto a isso Magda Soares (2003) afirma que:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é em dependência da alfabetização. (SOARES: 2003, p. 12)

Na matriz do PAEBES-Alfa, a primeira via, do aprendizado de uma técnica, se manifesta nos tópicos T1- Reconhecimento de convenções do sistema alfabético e T2. Apropriação do sistema alfabético nos quais se agrupam competências e habilidades relacionadas, de acordo com Megherbi, Seigneuric e Erlich (2006) Cain e Okhill (2006), aos mecanismos de base da leitura, isto é, identificação de palavras e decodificação. As habilidades, como, por exemplo, *Identificar letras do alfabeto*, *Identificar sílabas e sons* e *Ler palavras silenciosamente*, são algumas daquelas habilidades consideradas

básicas para que a criança acesse o mundo da escrita e cuja consolidação garante o aprender a ler e escrever.

Quanto ao ato de ler, Megherbi (2009) afirma que:

“L’acte de lire conduit à l’interprétation des signes graphiques représentatifs du langage parlé. Cette interprétation passe par la connaissance de mots du texte et leur identification, dans le sens où le lecteur les identifie parmi les mots stockés dans son lexique interne”⁵. (2009, p. 21)

A partir dessa afirmativa, entendemos que os processos relativos à leitura/alfabetização dizem respeito à identificação das palavras escritas. Para chegar a identificá-las, a criança passa por um conjunto de processos de identificação logográfica, fonológica e ortográfica das palavras, que correspondem, de acordo com Zesiger (1995) e Megherbi (2009), a uma série de etapas caracterizadas por um processo específico do tratamento da informação escrita.

De acordo com o modelo “em etapas” (Zesiger, 1995), a primeira etapa de tratamento das palavras, a logográfica, pressupõe que a criança, para identificar uma palavra, coloca em jogo sua capacidade de utilizar pistas contextuais e não linguísticas que permitem o reconhecimento global da palavra. Isto é, a criança se apoia, por exemplo, em elementos notacionais, cores e configurações de certas letras, o que na prática de classes de alfabetização se traduz em atividades denominadas de “leitura de rótulos”.

Assim, a criança lê o nome de determinado produto pelo reconhecimento de elementos globais da palavra ou porque a palavra lhe é tão familiar que já a decorou. Não importa, nesse sentido, a estratégia utilizada, mas sim que a criança reconhece uma palavra por perceber elementos como cores, tipo de fonte e/ou elementos gráficos que a compõem.

A segunda etapa, ou procedimento, é a etapa da mediação fonológica e uma forma de acesso indireto no qual a identificação se faz via oralidade. A esta etapa, segundo Zesiger (1995), autores como Morton denominam de “fase alfabética” e Harris e Coltheart chamam de “decodificação fonológica”. Nela ocorre uma conversão

⁵ O ato de ler conduz à interpretação dos sinais gráficos representativos da linguagem falada. Esta interpretação passa pelo conhecimento das palavras do texto e sua identificação, no sentido em que o leitor as identifica dentre as palavras estocadas no seu léxico interno. (Tradução da autora)

grafema-fonema, na qual “chaque constituant graphémique de la chaîne graphique est mis en correspondance avec un phonème”⁶ (Megherbi: 2000, p. 22).

Essa etapa pode ser verificada na presença, na Matriz, de habilidades como *Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica)*.

A terceira etapa, a etapa ortográfica, consiste na percepção da palavra em função de suas especificidades ortográficas. Assim, a palavra é captada diretamente do léxico ortográfico interno. Megherbi (2009) assevera que esse procedimento é fundamental para o domínio do princípio alfabético de uma língua.

Na avaliação da alfabetização, é a habilidade de *Ler palavras silenciosamente* que aponta para a chegada da criança nessa etapa de aprendizagem da leitura. Para aferir esta habilidade utilizam-se itens que solicitam à criança a leitura de uma palavra, por meio de associação de uma imagem a palavras ou vice-versa.

Essa última etapa corresponde ao momento em que a criança consolida o processo de decodificação, podendo-se, portanto, afirmar que já consegue realmente ler, ou seja, está alfabetizada.

Na avaliação em larga escala, em função do tipo de instrumento utilizado para aferir o nível de alfabetização, nem sempre é possível verificar exatamente em que etapa de desenvolvimento da leitura as crianças se encontram. No entanto, seu conhecimento possibilita uma análise mais acurada dos procedimentos envolvidos nas tarefas solicitadas nos testes de alfabetização, o que permitirá o desenvolvimento de instrumentos avaliativos mais adequados e, portanto, com informações cada vez melhor qualificadas.

Diante do exposto, e considerando a análise da estrutura da matriz de 2011, constatamos que os tópicos *T1. Reconhecimento de convenções do sistema alfabético* e *T2. Apropriação do sistema alfabético* agrupam competências e habilidades que apontam para o trabalho a ser desenvolvido na escola de modo que o aluno possa ser considerado alfabetizado.

Tal posicionamento vai ao encontro da definição para leitura encontrada em Perfetti (1989), segundo o qual a leitura é o conjunto de processos que permitem extrair o significado de um texto, envolvendo tanto a identificação das palavras quanto a compreensão. Esse posicionamento de Perfetti (1989) aponta para o fato de que o leitor iniciante, aquele que já está alfabetizado, é capaz de realizar o tratamento das palavras

⁶ Cada constituinte grafêmico da cadeia gráfica é colocado em correspondência com um fonema. (Tradução da autora).

e, ao mesmo tempo, colocar em ação processos cognitivos relacionados à elaboração de uma representação mental do texto.

Existe ainda outra vertente, defendida por Megherbi e Erlich (2004), Cain e Oakhill (2006), que entende ser necessário considerar a existência de uma relativa autonomia entre a atividade de leitura e de compreensão, entre os mecanismos de base de leitura e os processos de compreensão. Isto porque os procedimentos exigidos pela leitura - identificação de palavras e decodificação -, são tomados como pré-requisitos, são preparatórios para a compreensão de um texto escrito, ou seja, da leitura com compreensão.

Todavia, independentemente da delimitação dada aos termos leitura e compreensão por esses pesquisadores, o fundamental é percebermos que em ambas vertentes teóricas, constata-se a observação dos aspectos linguísticos e cognitivos solicitados à criança para o aprendizado da leitura.

Acrescente-se ainda que, em ambas as vertentes, a compreensão é definida como a capacidade de construir significados para o texto lido, o que envolve habilidades cognitivas e metacognitivas. Com relação às habilidades cognitivas podemos destacar a capacidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequência de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significados combinando conhecimentos prévios e informação textual. (SOARES, 1999, p. 69)

Tais habilidades encontram-se contempladas na matriz de referência no tópico *T3. Usos sociais da leitura e da escrita* que agrupa três habilidades dentro da competência *C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos*, E também, e, principalmente, no tópico *T4. Leitura: compreensão, análise e avaliação*, que apresenta quatro competências (*C7. Localização de informações explícitas em textos; C8. Interpretação de informações implícitas em textos; C9. Coerência e coesão no processamento de textos; C10. Avaliação do leitor em relação aos textos lidos.*). Todas estas habilidades se relacionam à capacidade de recuperar informações, realizar inferências e estabelecer relações dentro do texto. Tais habilidades cognitivas “colocam em jogo um processo de compreensão de alto nível que permite a elaboração de representação mental do texto” (Megherbi, 2009, p.20)

No entanto, as habilidades metacognitivas, como a capacidade de “monitorar a compreensão e modificar previsões quando necessário, refletir sobre os significados do

que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo” (SOARES, 1999, p. 69), não são avaliadas no PAEBES-Alfa, pelo fato de os dados de desempenho serem coletados por meio de testes de lapis e papel e de itens de múltipla escolha.

Para se aferir as habilidades metacognitivas, o mais adequado é associar à coleta a aplicação de um Protocolo Verbal (PV) que permita, conforme nos fala Zesiger (1995), coletar o máximo de informações relativas aos processos cognitivos mobilizados pelos sujeitos, solicitando-lhes, assim, que restituam oralmente o conteúdo de suas atividades mentais durante a execução da tarefa.

Como avaliar ?

Diante do exposto, retomamos a ideia de que a matriz de referência orienta a elaboração dos itens do teste, ou seja, é a matriz que indica “o que” será avaliado. Quanto ao “como avaliar”, o PAEBES-Alfa utiliza itens de múltipla escolha (itens dicotômicos) e itens abertos de escrita (itens politômicos). Silva (2010) aponta que

os dicotômicos são itens de múltipla escolha com duas possibilidades de resposta, certo ou errado, envolvendo, geralmente, 4 ou 5 opções de respostas. Já para os itens politômicos, não há uma única opção ou situação correta e sim diferentes possibilidades de acerto ou concordância. Os itens politômicos podem ser trabalhados em escalas do tipo nominal, sem uma ordem de grandeza entre as opções de resposta ou em escalas graduadas, onde as respostas podem ser ordenadas da mais errada à mais correta ou em níveis de concordância, por exemplo utilizando escala do tipo Likert. Algumas escalas graduadas são também acumulativas, por exemplo, para atingir um nível mais alto de acerto é necessário possuir os conhecimentos dos níveis anteriores. (2010, p.44)

Nos testes do PAEBES-Alfa, os itens de múltipla escolha, utilizados na avaliação da leitura e da compreensão escrita, são classificados em três categorias: itens lidos (pelo aplicador), itens parcialmente lidos (pelo aplicador) e itens não lidos (pelo aplicador), de a se obter um retrato fidedigno do nível de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, como essa análise da matriz, constatamos que são elencadas habilidades organizadas em três grupos que, seguindo proposta de Megherbi (2009), podem ser denominados: leitura, compreensão e aquisição dos gêneros textuais.

As habilidades de leitura são aquelas associadas ao processo de decodificação, englobando, conforme, Cain e Oakhill (2006), Megherbi et al (2006), Sprenger-Charolles (1994) e Magda Soares (1999), os mecanismos de base da leitura e são

apresentadas nas habilidades de D1 a D11⁷, as quais compõem os Tópicos T1 (*Reconhecimento de convenções do sistema alfabético*) e T2 (*Apropriação do sistema alfabético*).

No que diz respeito à habilidade de “Ler frases”, o modo recorrente de solicitar essa tarefa aos alunos é apresentar uma imagem e, em seguida, as quatro alternativas que trazem frases e uma delas é o gabarito. Estamos, nesse caso, diante, da aferição da habilidade de interpretar textos não verbais e não da leitura de frases e esta diferença na habilidade de fato avaliada interfere na interpretação da escala. Outra maneira de avaliar essa habilidade, conforme a matriz de referência, é apresentar uma frase e solicitar ao aluno que reconheça aquela que corresponde a uma informação presente na frase tomada como suporte para o item. Nessa situação, o aplicador lê apenas as orientações gerais para a aplicação do item, cabendo ao aluno ler a frase, o comando para resposta e as alternativas.

Esse tipo de proposição de tarefa pressupõe que o aluno já seja capaz de ler, isto é, que já desenvolveu as habilidades básicas de leitura (Cain e Oakhill: 2006; Megherbi e Erlich: 2006) ou conforme Scliar-Cabral (2003), e aprendeu os mecanismos de decodificação da língua escrita. Assim, na verdade, podemos considerar que um item que apresente tarefa semelhante àquela supracitada situa-se no âmbito da compreensão de frases.

Nesse sentido, consideramos que a habilidade D11. *Ler frases e pequenos textos, localizando informações explícitas contidas neles*, encontra-se deslocada na matriz de referência para avaliação, visto que se posiciona dentro do tópico T2. *Apropriação do sistema alfabético*, o qual agrupa habilidades associadas à aprendizagem da língua escrita. Acreditamos, assim, que essa habilidade deveria receber uma nova redação, além de ser deslocada para o tópico T4. *Leitura: compreensão, análise e avaliação*.

Avançando nas habilidades, encontramos, por exemplo, a localização de informações em frases (D11) ou em textos (D15). Os itens que avaliam essas habilidades pressupõem que os alunos já tenham consolidado as habilidades de base da leitura, pois o aplicador lê apenas as instruções gerais de orientação da tarefa, mas cada aluno deve ler o texto, o comando e as alternativas de resposta do item.

Outra habilidade que exige processos cognitivos de alto nível é a capacidade de inferir informações explícitas em um texto (D17).

⁷ A descrição dessas habilidades encontra-se na matriz de referência para avaliação, apresentada no Capítulo 2.

Assim, após a análise da matriz de referência para avaliação da alfabetização do Espírito Santo, constatamos que ela se organiza de modo a contemplar das habilidades mais básicas no processo de aprendizagem da língua escrita até as mais sofisticadas no que diz respeito ao processamento cognitivo da informação, passando pelos usos sociais dos textos que circulam na sociedade.

Bibliografia

AJURRIAGUERRA, J. de. et al. *L'écriture de l'enfant: l'évolution de l'écriture et ses difficultés*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1979.

BONAMINO, Alicia, COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/en_aopep633.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e CEALE. Matriz de Referência Comentada - Matemática, Leitura e Escrita: Programa Brasil Alfabetizado.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 15 ago. 2012.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane. Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *In: British Journal of Educational Psychology*, 2006, 76, 683-696.

COSCARELLI, C. V.; SOARES, M.; BATISTA, A. A.G. Matrizes de referência em leitura. Belo Horizonte: UFMG/Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, 2005. In:

Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005. Disponível em: <<http://www.geres.ufmg.br/images/arqtrab/13.doc>> Acesso em: 9 fev. 2009.

ESPÍRITO SANTO. *Revista do Educador do PAEBES-Alfa* 2009.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2012.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LÉTÉ, Bernard; SPRENGER-CHAROLLES, Liliane; COLÉ, Pascale. MANULEX: A grade-level lexical database from French elementary school readers. *In: Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* 2004, 36 (1), 156-166.

MEGHERBI, H; ERLICH, M-F. Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *In: L'année psychologique*, Année 2004, Volume 104, Numéro 3, p. 433 – 489.

MEGHERBI, H.; SEIGNEURIC, Alix ; EHRLICH, Marie-France. Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: Contribution of decoding and language comprehension. *In: European Journal of Psychology of Education*, 2006, Vol. XXI, n'2, 135-147.

SILVA, Wellington, SOARES, Tufi Machado. Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala. *In: Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 191-211, jan./abr. 2010.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A reinvenção da alfabetização. *In: Presença Pedagógica* . v. 9 n.52. jul/ago 2003, p. 15-21. Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In: Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 09 ago. 2012.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. La acquisition de la lecture em français: étude longitudinale de la première à la seconde année du primaire. *In: L'année psychologique*, Année 1994, Volume 94, Numéro 4, p. 553 – 574.

ZIEGLER, Johannes C. et al. Orthography Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading: A Cross-Language Investigation. *In: Psychological Science*. April 2010 21: 551-559. Disponível em: <http://www.mtapi.hu/userdirs/31/Cikkek/Ziegler2010_OrthDepth.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.