

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO ANA

DOCUMENTO BÁSICO





REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA EXECUTIVA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA INEP

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAEB

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO **ANA** DOCUMENTO BÁSICO

BRASÍLIA | DF | JULHO 2013



COORDENAÇÃO-GERAL DE EXAMES PARA CERTIFICAÇÃO

EQUIPE TÉCNICA

David de Lima Simões
Robert Lassance Carvalho Braga
Ana Livia e Palos Brito
Carlos Eduardo Sousa Costa
Danielle de Oliveira Costa
Ester Pereira Neves de Macedo
Flávia Ghignone Braga Ribeiro
Gabriela Freitas de Almeida
Guilherme Veiga Rios
Gunter Wanderer
Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Marco Castilho Felício
Margareth das Mercês Cerqueira Albino
Patrícia Andréa Queiroz Pereira
Pedro Paulo Cayres Ramos
Rita Laís Carvalho Sena Santos
Suellen Mary Koch Fachinetto
Ticiane Bombassaro Marassi
Viviane Fernandes Faria Pinto

APOIO ADMINISTRATIVO

Deise de Sousa Guedes
Flavia Costa Oliveira

INSTITUIÇÕES COLABORADORAS

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped
- Centro de Estudos e Alfabetização em Linguagem – Ceale/UFMG
- Centro de Estudos em Educação e Linguagem – Ceel/UFPE
- Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed
- Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Seduc/CE
- Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF
- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime
- Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação – SEB/MEC
- Conselho Nacional de Educação – CNE
- União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME
- Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências LIMC – Unirio/UFRJ
- Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – CECEMCA/Unesp
- Núcleo de Educação Matemática – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Nemat
- Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará – IEMCI/UFPA

Este trabalho contou ainda com a participação de especialistas nas áreas de Educação Matemática e Língua Portuguesa, vinculados às diversas instituições de ensino do País.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

REVISÃO: Aline Ferreira de Souza
PROJETO GRÁFICO E CAPA: Marcos Hartwich
DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL: José Miguel dos Santos

TIRAGEM: 1.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

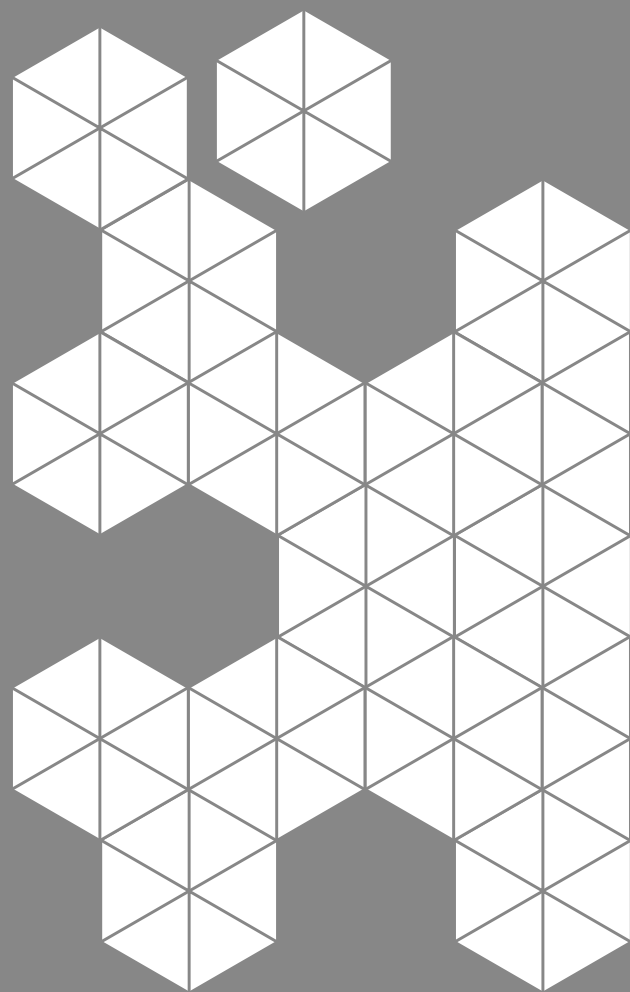
Avaliação nacional da alfabetização (ANA) : documento básico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

20 p.

ISBN 978-85-7863-027-0

1. Alfabetização. 2. Avaliação educacional. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. II. Título.

CDU 372.41/45 : 371.277.3





SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5

I – CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO 7

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO 7

QUESTIONÁRIOS 7

TESTE DE DESEMPENHO 8

PRODUÇÃO ESCRITA 8

RESULTADOS 8

II – MARCO TEÓRICO 9

III – MATRIZES DE REFERÊNCIA 13

MATRIZ DE REFERÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA 15

MATRIZ DE REFERÊNCIA – MATEMÁTICA 17

CONSIDERAÇÕES FINAIS 20

REFERÊNCIAS 20



APRESENTAÇÃO

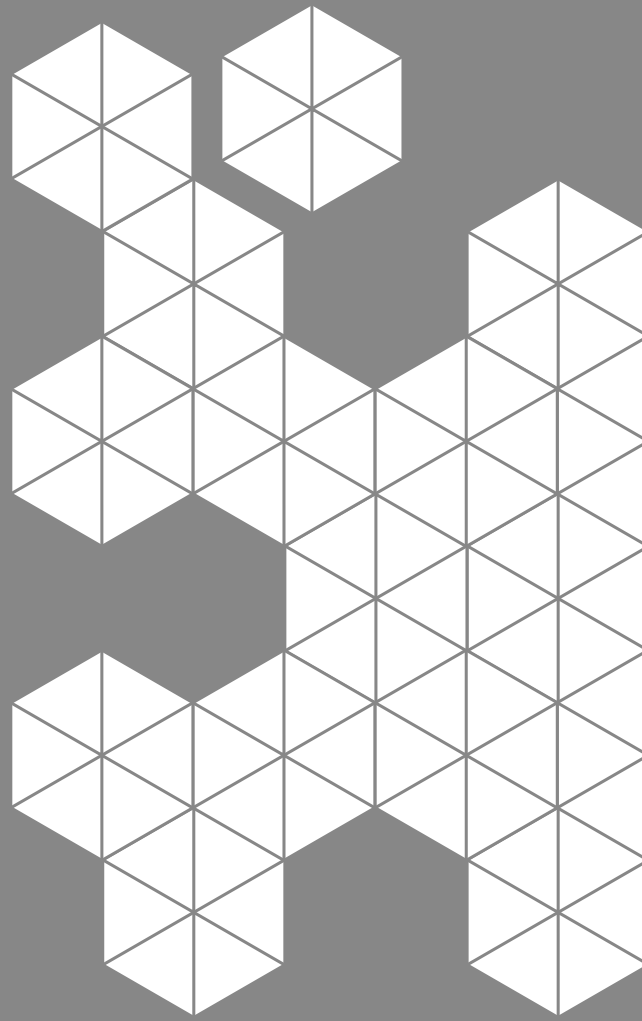
Este documento tem como objetivo tornar pública a proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização.

A partir da instituição do Pacto, o Ministério da Educação pretende apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas. A proposta de avaliação prevista na portaria citada envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º, inciso IV). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (art. 5º, inciso I).

A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios.

É nesse contexto de enfrentamento dos desafios educacionais postos à alfabetização das crianças que se insere a Avaliação Nacional da Alfabetização.



I – CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes.

A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas.

Assim, a ANA será realizada anualmente e terá como objetivos principais:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.*
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.*
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.*

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. Desse modo, a ANA será constituída por cinco eixos que procuram verificar dados relativos às condições de oferta e ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática.

O Inep prevê na ANA o desenvolvimento de ações com vistas ao atendimento específico para alunos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, vem discutindo o desenvolvimento de estratégias distintas, tais como construção de matrizes específicas e elaboração de instrumentos adaptados.

QUESTIONÁRIOS

Para a coleta de informações a respeito das condições de oferta, serão aplicados questionários voltados aos professores e gestores das instituições de ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização. O foco desses questionários será aferir informações

sobre as condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras.

Para aferir os níveis de alfabetização e letramento, serão aplicados testes aos alunos matriculados na última etapa do Ciclo de Alfabetização, isto é, no 3º ano do ensino fundamental.

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de Matemática, serão aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.

Os itens abertos aplicados no teste de Língua Portuguesa têm como intuito aferir o desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. Mais especificamente, o objetivo desses itens será verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização.

Os resultados serão informados por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa, e será publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional. As informações a serem divulgadas serão concernentes: (i) às condições de oferta; e (ii) aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em Matemática. Não haverá divulgação de resultados por aluno.

TESTE DE DESEMPENHO

PRODUÇÃO ESCRITA

RESULTADOS

II – MARCO TEÓRICO

A avaliação tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização, conforme se verifica no art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

O emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos.

A ideia de construção da língua escrita e dos conceitos matemáticos como processos discursivos, interativos e dialógicos, contextualizados nas práticas sociais, salienta as possibilidades de ação e de interação dos sujeitos que participam do processo, bem como questiona práticas de ensino-aprendizagem centradas em processos individuais e descontextualizados.

Mesmo com as divergências existentes a respeito dos conceitos relativos aos processos de alfabetização e letramento, é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos (Brasil.MEC/SEB, 2012).

A alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos (Brasil.Inep, 2012a). Pode-se, então, assumir que:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve,

por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de **letramentos**, no plural. (Brasil.MEC/SEB, 2008, p. 11).

Educar, no sentido de alcançar tais objetivos de alfabetização e letramento, visa garantir que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (Brasil.MEC/SEB, 2012, p. 22). No que diz respeito ao conceito de letramento, verificam-se a polissemia do termo e a impossibilidade de se avaliar em larga escala esse processo enquanto uso social da língua escrita. Ainda assim, entende-se que essa avaliação se destina a aferir alguns aspectos do letramento, não em todas as suas dimensões, mas naquelas relativas ao letramento escolar inicial.

Em outros termos, podemos nos referir à alfabetização em dois sentidos:

Em um sentido stricto, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (Brasil.MEC/SEB, 2012 p. 27).

Já a alfabetização em Matemática pode ser conceituada como:

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

À luz dessas observações, assumem-se os conceitos de alfabetização e de letramento em Língua Portuguesa e Matemática

como centrais para a ANA. É necessário salientar que, embora se faça referência à importância da alfabetização e do letramento como processos paralelos e complementares, fundamentais no processo de aprendizagem da língua e dos conceitos matemáticos, se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances. Por outro lado, compreende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino.



III – MATRIZES DE REFERÊNCIA¹

As avaliações educacionais são, antes de tudo, um julgamento de valor e carregam concepções que refletem as escolhas sobre o que se considera importante ensinar/aprender em nossa sociedade. As avaliações em larga escala, em especial, possibilitam a produção de dados em nível nacional/regional/local, subsidiando as políticas públicas para o desenvolvimento de estratégias de intervenção em possíveis dificuldades encontradas nos diferentes contextos educacionais.

Para a construção de uma avaliação de larga escala, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) busca formular matrizes de referência para cada avaliação. Uma vez que a aprendizagem não pode ser medida de maneira direta, necessita-se identificar, por meio de um construto e das teorias que o sustentam, as características relacionadas à aprendizagem que sejam diretamente perceptíveis. As matrizes de referência são construídas para aglutinar características que, analisadas conjuntamente, possam gerar informações sobre esse construto.

As matrizes elegem, entre as características do construto analisado, os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos que permitam uma leitura do processo avaliado. Desse modo, a matriz retrata uma opção por determinados saberes e informações que representem o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas que podem contribuir para a visão dele. Muitas vezes, alguns conhecimentos/informações ficam de fora da matriz, dadas às limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala. Por essa razão, afirma-se que a matriz de referência se constitui como um recorte de determinada realidade. Em outras palavras, a escolha dos saberes e eixos analisados deriva de opções com embasamento técnico, político e pedagógico. Esse recorte é justificado tanto pelas limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala quanto por uma opção política sobre o que deve ser melhorado e analisado em um dado construto.

Assume-se, portanto, a perspectiva de que a avaliação proposta nesse documento se integra a um processo avaliativo que considera:

[...] **a avaliação da aprendizagem dos estudantes**, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária **avaliação da instituição** como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados

¹ Tendo em vista que em 2013 será realizada a primeira aplicação dessa avaliação, as matrizes de referência poderão sofrer alterações e/ou adaptações nas próximas edições.

os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. (Brasil.MEC, 2007).

A partir dessa concepção ampliada de avaliação, denotando que o conjunto de determinantes da aprendizagem supera a dimensão cognitiva e se vincula ao contexto no qual a criança se insere, pretende-se delinear a proposta de avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), destinada à consolidação da alfabetização e do letramento até o 3º ano do ensino fundamental.

Sustenta-se que essa proposta deve implicar uma visão geral dos processos avaliados e não somente do desempenho das crianças, elegendo, assim, uma metodologia que amplia e qualifica as informações dessa etapa de ensino, abrangendo o contexto global, e não apenas parte dele.

As matrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática foram elaboradas a partir das contribuições de diferentes pesquisadores e especialistas no campo da alfabetização e do letramento, de várias universidades, bem como de representantes de diversas instituições do governo e da sociedade civil, tais como Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Secretarias de Educação, dentre outras.

O processo de elaboração teve como base diferentes documentos oficiais, principalmente o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem” e os documentos de formação produzidos no âmbito do Pnaic.

Considerando-se que as ações do Pnaic ainda estão em processo de implementação, esta primeira avaliação tem como objetivo principal realizar um diagnóstico, de modo a servir como “linha de base” para a implementação das políticas previstas no Pacto, auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores. Sendo assim, a ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental.

Reconhecendo a polissemia dos conceitos de alfabetização e de letramento, a ANA trabalha com o pressuposto de que tais processos têm suas especificidades e são interdependentes. Nesse contexto, a alfabetização, em uma perspectiva de letramento, implica o domínio do sistema alfabético de escrita, o começo do aprendizado da norma ortográfica, o domínio progressivo da escrita e a leitura de textos de diferentes gêneros, bem como a compreensão das funções que a escrita cumpre na sociedade. Considera-se que as práticas de letramento, entendidas aqui como práticas de uso da leitura e da escrita, são amplas e diversificadas e ocorrem em diferentes contextos socioculturais, em situações específicas de uso. A escola é um desses contextos, em que há situações autênticas de uso, que requerem, necessariamente, uma abordagem diferenciada, formal e sistematizada da leitura e da escrita.

Uma concepção discursiva da linguagem considera que nos comunicamos por meio de textos verbais e não verbais, com escolhas relacionadas aos contextos, aos interlocutores, às finalidades, aos usos e funcionamentos que os gêneros textuais assumem na sociedade. Assim, a produção e a leitura de textos devem ocorrer em situações autênticas de comunicação, e na escola há ocasiões de interação/interlocução que possibilitam que ações com a linguagem sejam acompanhadas pelo professor, em situações de ensino, de forma dialogada. No entanto, precisamos estar atentos para o fato de que há aspectos da avaliação em larga escala que não abarcam essa dimensão discursiva, sobretudo porque se trata de aplicar um mesmo instrumento, em todo o território nacional, no contexto (inevitavelmente pouco natural) de uma avaliação formal. Por isso, a matriz foi produzida a partir de conhecimentos linguísticos passíveis de serem examinados com uma prova de avaliação em larga escala.

Os limites metodológicos e técnicos relacionados à construção de itens objetivos, de múltipla escolha, para a leitura, ou de itens de escrita que necessitam de uma matriz de correção que focaliza o texto como produto, e não como processo, evidenciam que a ANA avalia determinados produtos da leitura e da escrita próprios do letramento que se constrói na escola. Da mesma forma, devemos sempre lembrar que a escolha de descritores de operações cognitivas com objetos de conhecimento, em contextos específicos, para uma matriz é um recorte de um conjunto de conhecimentos que a escola deve trabalhar e, de forma alguma, pode servir de parâmetro para substituir as propostas curriculares. Consideramos, então, que este é um dos tipos de avaliação e que as escolas dispõem de outros instrumentos e contextos de observação diferentes e complementares aos da ANA. Esperamos que as crianças brasileiras possam vivenciar aprendizagens muito mais amplas do que a matriz da ANA considera.

Com base nesses pressupostos, a matriz de Língua Portuguesa está organizada em dois eixos estruturantes: o da Leitura e o da Escrita, abrangendo diferentes níveis que vão desde a avaliação da leitura e escrita de palavras até a avaliação da leitura e escrita de textos, incluindo-se um conjunto de conhecimentos e habilidades linguísticas necessárias à proficiência na leitura e na escrita, esperadas para a faixa etária à qual o instrumento se destina, alunos de 7 e 8/9 anos de idade. Considera-se que, dentre os conhecimentos e habilidades a serem avaliados, o peso maior está nas habilidades de compreensão e escrita de textos, e não nos conhecimentos relativos ao uso das correspondências som-grafia na leitura e escrita de palavras isoladas.

Além das limitações de se avaliar em larga escala as dimensões que constituem o letramento na sociedade, considera-se também a dificuldade de se avaliar crianças nesta faixa etária, o que demanda um cuidado especial e estratégias mais adequadas tanto na elaboração dos itens do teste quanto na aplicação da prova. Sendo assim, é importante que os itens que compõem as avaliações observem as peculiaridades das crianças desta faixa etária, visando à elaboração de um teste adequado aos sujeitos aos quais se destina.

Finalmente, é necessário lembrar a importância de que professores, escolas e sistemas de ensino se apropriem dos processos de avaliação – em sentido amplo –, para que esses processos possam cumprir seu papel. Considerando as especificidades da ANA, acima apontadas, é sempre desejável que o professor de cada turma esteja presente na aplicação do teste, no sentido de manter um ambiente confortável para a criança que estará sendo avaliada.

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

MATRIZ DE REFERÊNCIA – MATEMÁTICA

Um dos objetivos da ANA é avaliar a alfabetização em Matemática, entendida como “o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã” (Brasil.MEC/SEB, 2012, p. 60).

Foram eleitos como documentos balizadores para a construção da matriz os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental e a Matriz de Referência de Matemática da Provinha Brasil.

Estão contemplados diversos aspectos relevantes da construção do conhecimento matemático da criança, tais como o reconhecimento de padrões de uma sequência para identificação dos próximos elementos e a identificação de mudanças de direção e de sentido na movimentação de objetos no espaço a partir de um referente. Estão delimitadas as dificuldades e possibilidades de

inclusão desses aspectos e as limitações causadas pelo modelo de itens utilizado em avaliações de larga escala para a elaboração de itens que envolvam tais conhecimentos.

Não se considera essa matriz como indutora do currículo escolar, e sim como norteadora de uma avaliação em larga escala, isso porque o trabalho em sala de aula deve se estender muito além do que está sendo proposto nessa avaliação em função das limitações apresentadas pelo instrumento.

Com base em todos esses pressupostos, a Matriz de Matemática está estruturada em quatro eixos: Eixo Numérico e Algébrico, Eixo de Geometria, Eixo de Grandezas e Medidas e Eixo de Tratamento da Informação. A partir deles, foi definido um conjunto de conhecimentos e habilidades matemáticas necessárias à alfabetização em Matemática, esperada para a faixa etária à qual o instrumento se destina.

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Eixo Numérico e Algébrico	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades
	H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica
	H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica
	H4. Comparar ou ordenar números naturais
	H5. Compor e decompor números
	H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades
	H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
	H8. Cálculo de adições e subtrações
	H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação
	H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão
Eixo de Geometria	H11. Identificar figuras geométricas planas
	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
Eixo de Grandezas e Medidas	H13. Comparar e ordenar comprimentos
	H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas
	H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
	H16. Ler resultados de medições
Eixo de Tratamento da Informação	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas
	H18. Identificar informações apresentadas em gráficos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos que os fatores contextuais de condição de oferta oferecem explicações sobre o desempenho dos alunos, procura-se evitar análises equivocadas e que legitimam a lógica da competição e dos ranqueamentos que, via de regra, em nada colaboram para mudanças nos contextos educacionais. A intenção do Inep, portanto, é apontar, com essa avaliação, que o processo de alfabetização é eivado de especificidades que devem encontrar sua justificativa, em geral, no contexto no qual a escola está inserida, nos seus processos de gestão e qualificação docente.

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Busca-se, com isso, qualificar a apresentação dos dados, respeitando o processo de cada instituição escolar, a comunidade em que está inserida e os diversos indicadores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, em geral, e do processo de alfabetização, em particular.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 07/2010*. Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil – Leitura*. Brasília, 2012a.

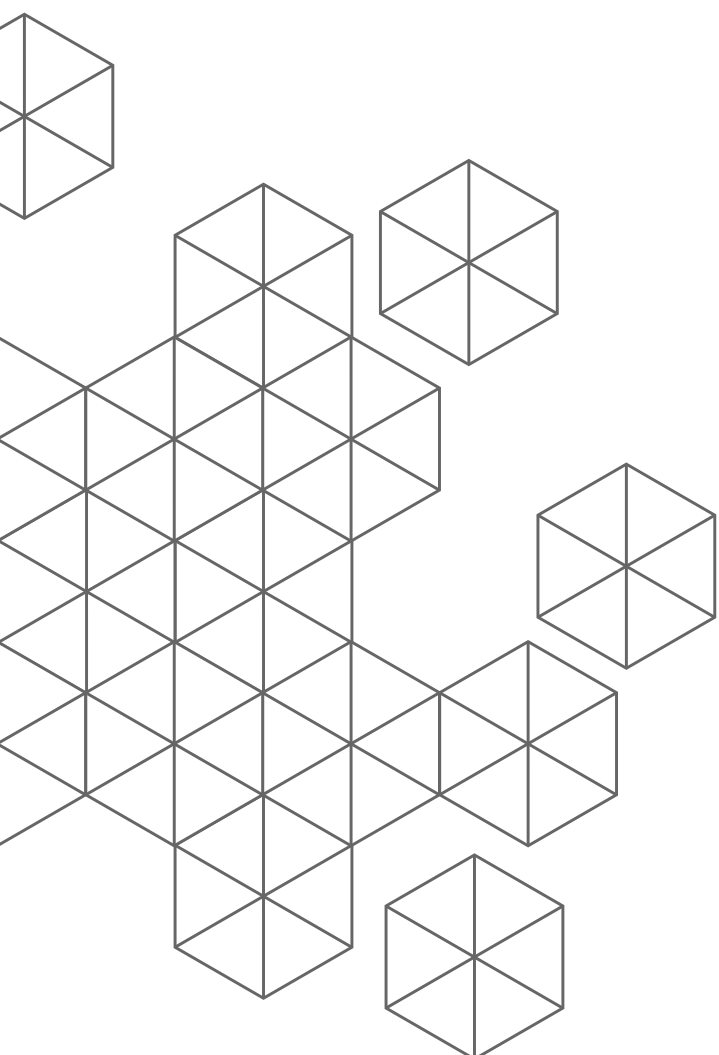
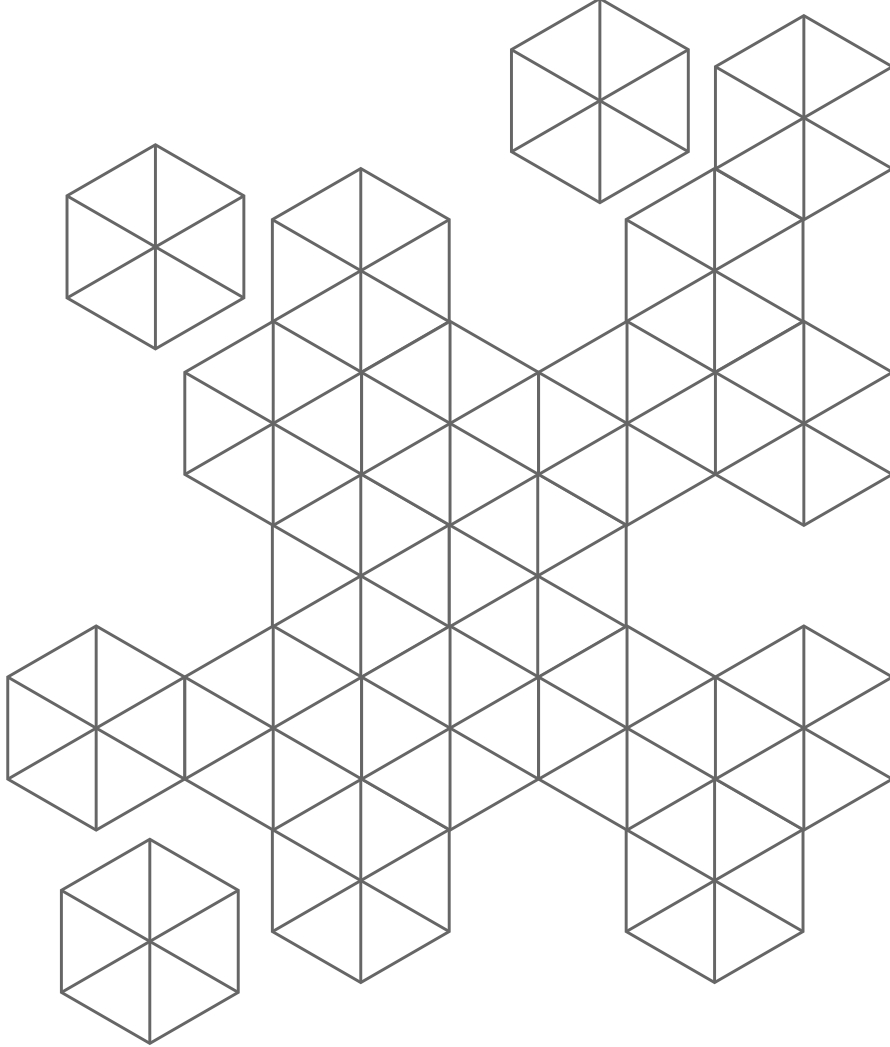
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil – Matemática*. Brasília, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – alfabetização e linguagem*. ed. rev. e ampl. incluindo Saeb/Prova Brasil Matriz de Referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

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

REFERÊNCIAS



INEP

Ministério da
Educação

G O V E R N O F E D E R A L
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

ISBN 978-85-7863-027-0



9 788578 630270

