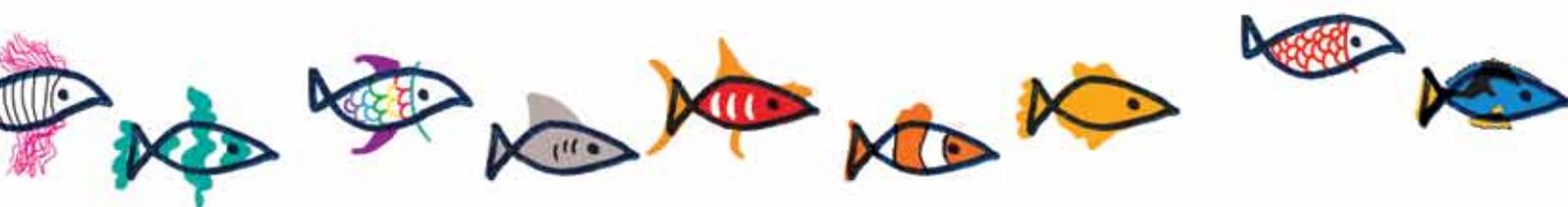


SAEMS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa 2º ano do Ensino Fundamental





SAEMS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA
Língua Portuguesa 2º ano do Ensino Fundamental

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA REDE
PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL



Governo do Estado de Mato Grosso do Sul

Governador

André Puccinelli

Vice-Governadora

Simone Tebet

Secretária de Estado de Educação

Maria Nilene Badeca da Costa

Secretária-Adjunta da Secretaria de Estado de Educação

Cheila Cristina Vendrami

Diretor Geral de Infraestrutura, Administração e Apoio Escolar

Josimário Teotônio Derbli da Silva

Superintendente de Planejamento e Apoio Institucional

Angela Maria da Silva

Coordenadora de Programas de Apoio Educacional

Lázara Lopes da Costa

Equipe de Avaliação

Abadia Pereira da Silva

Ana Paula Almeida de Araujo Sorrilha

Edna Ferreira Bogado da Rosa

Luciana Guilherme da Silva

Maristela Alves da Silva Teixeira

Patrícia Lyka Berloff Tago Tostes

Pedro Luís da Silva Giarretta

Walquiria Maria Ferro

Superintendente de Políticas de Educação

Roberval Angelo Furtado

Coordenadora de Políticas Para Educação Infantil e Ensino Fundamental

Carla de Britto Ribeiro Carvalho

Gestora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Alcione A. R. Valadares

Coordenador de Políticas Para Ensino Médio e Educação Profissional

Hildney Alves de Oliveira

Gestora do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos

Marcia Proescholdt Wilhelms

Equipe Pedagógica - Alfabetização/Fundamental

Ariadene Salma da Silva Pulchério

Claudio dos Santos Martins

Fabiano Francisco Soares

Gilson Demétrio Ávalos

Ildamar Silva

Laurinda Silva Gonçalves da Cruz

Nilce Romeiro Lucchese

Regina Magna Rangel Martins

Rosa Neide Cardoso

Selma Aparecida Borges

Stielic Leão Prestes Nobre

Wilma Correa de Oliveira

Equipe Pedagógica - Ensino Médio/Eja

Ana Maria de Lima Souza

Célia Maria Vieira Ávalos

Eraídes Ribeiro do Prado

Juvenal Brito Cezarino Júnior

Marcio Bertipaglia

Vanderson de Souza

7

A IMPORTÂNCIA DOS
RESULTADOS

8 Os resultados da sua escola

13

A ESCALA DE PROFICIÊNCIA

14 A estrutura da Escala de Proficiência
16 Domínios e Competências
30 Entre a avaliação externa e a sala de aula

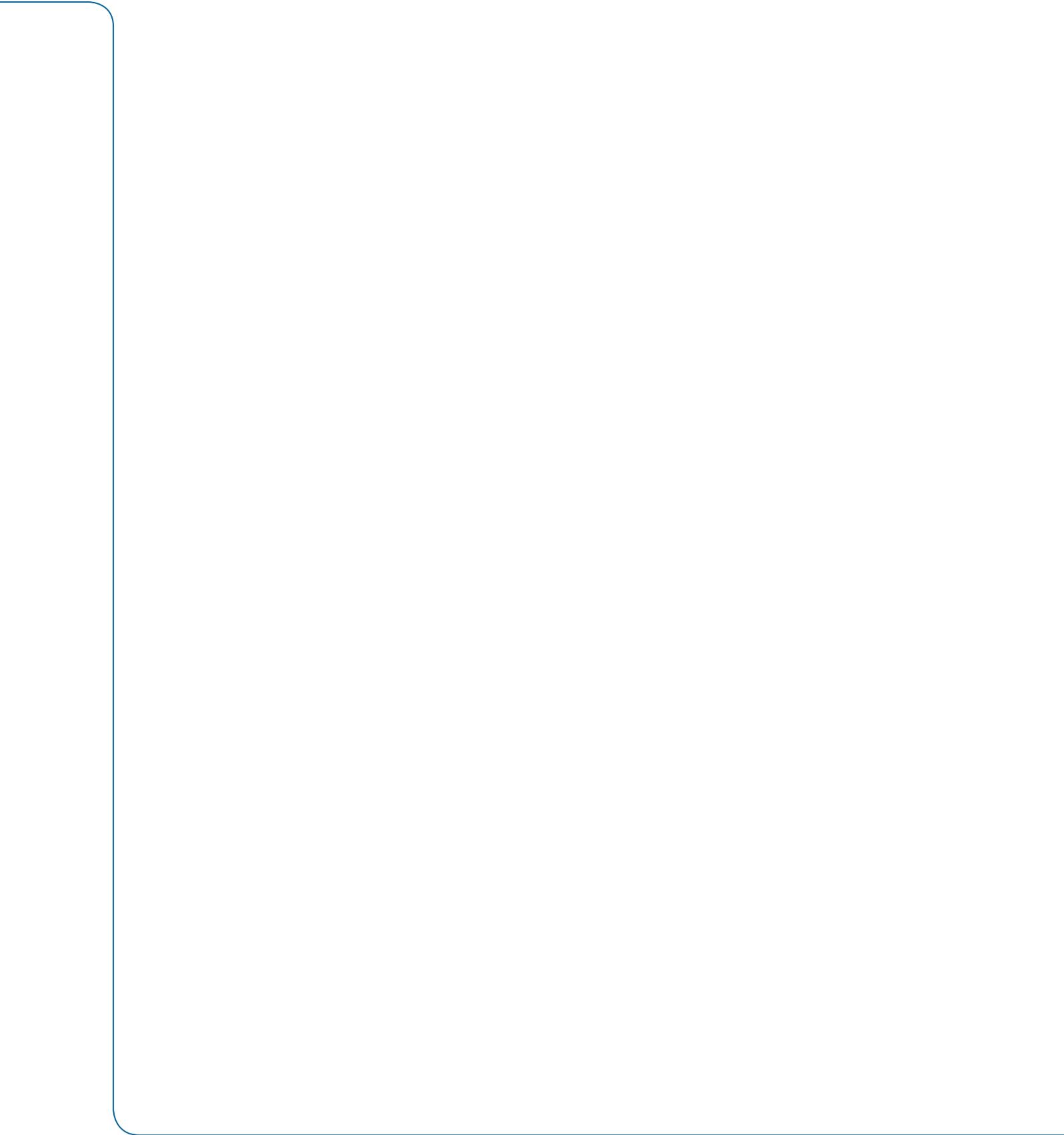
35

PADRÕES DE DESEMPENHO
ESTUDANTIL

36 Muito Crítico
42 Crítico
48 Intermediário
58 Adequado
65 Com a palavra, o professor

67

O TRABALHO CONTINUA



A IMPORTÂNCIA DOS RESULTADOS

As avaliações em larga escala realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) ao oferecer medidas acerca do progresso do sistema de ensino como um todo e, em particular, de cada escola, atendem a dois propósitos principais: o de prestar contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais oferecidos à população, e o de fornecer subsídios para o planejamento das escolas em suas atividades de gestão e de intervenção pedagógica. Para as escolas, a oportunidade de receber os seus resultados de forma individualizada tem como finalidade prover subsídios para o planejamento de suas ações de aprendizagem. A Revista Pedagógica, portanto, foi criada para atender ao objetivo de divulgar os dados gerados pelo SAEMS de maneira que eles possam ser, efetivamente, utilizados como subsídio para as diversas instâncias gestoras, bem como por cada unidade escolar.

Nesta Revista Pedagógica você encontrará os resultados desta escola em Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental. Para a interpretação pedagógica desses resultados, a **escala de proficiência**, com seus **domínios e competências**, será fundamental. Com ela, torna-se possível entender em quais pontos os estudantes estão em relação ao desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais ao aprendizado da Língua Portuguesa. Como você verá, o detalhamento dos níveis de complexidade das habilidades, apresentado nos domínios e competências da escala, prioriza a descrição do desenvolvimento cognitivo ao longo do processo de escolarização. Essas informações são muito importantes para o planejamento dos professores, bem como para as intervenções pedagógicas em sala de aula.

Os **padrões de desempenho** oferecem à escola os subsídios necessários para a elaboração de metas coletivas. Assim, ao relacionar a descrição das habilidades com o percentual de estudantes em cada padrão, a escola pode elaborar o seu projeto com propostas mais concisas e eficazes, capazes de trazer modificações substanciais para o aprendizado dos estudantes com vistas à promoção da equidade.

Também são apresentados, nesta revista, alguns artigos importantes sobre o ensino da Língua Portuguesa e depoimentos de professores que, como você, fazem toda a diferença nas comunidades em que atuam.



OS RESULTADOS DA SUA ESCOLA

Os resultados desta escola no SAEMS 2011 são apresentados sob seis aspectos, quatro deles estão impressos nesta revista. Os outros dois, que se referem aos resultados do percentual de acerto no teste, estão disponíveis no CD (anexo a esta revista) e no Portal da Avaliação, pelo endereço eletrônico www.saems.caedufjf.net.

RESULTADOS IMPRESSOS NESTA REVISTA

1. Proficiência média

Apresenta a proficiência média desta escola. Você pode comparar a proficiência com as médias do estado, do seu polo e do seu município, na rede estadual. O objetivo é proporcionar uma visão das proficiências médias e posicionar sua escola em relação a essas médias.

2. Participação

Informa o número estimado de estudantes para a realização do teste e quantos, efetivamente, participaram da avaliação no estado, no seu polo, no seu município e na sua escola.

3. Evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho

Permite que você acompanhe a evolução do percentual de estudantes nos padrões de desempenho das avaliações realizadas pelo SAEMS.

4. Percentual de estudantes por padrão de desempenho

Apresenta a distribuição dos estudantes ao longo dos intervalos de proficiência no estado, no seu polo e na sua escola. Os gráficos permitem que você identifique o percentual de estudantes para cada padrão de desempenho. Isso será fundamental para planejar intervenções pedagógicas voltadas à melhoria do processo de ensino e promoção da equidade escolar.

RESULTADOS DISPONÍVEIS NO CD E NO PORTAL DA AVALIAÇÃO

5. Percentual de acerto por descritor

Apresenta o percentual de acerto no teste para cada uma das habilidades avaliadas. Esses resultados são apresentados por polo, município, escola, turma e estudante.

6. Resultados por estudante

Cada estudante pode ter acesso a seus resultados no SAEMS. Neste boletim do estudante, é informado o padrão de desempenho alcançado, o que foi acertado e errado e quais habilidades ele possui desenvolvidas em Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental. Essas são informações importantes para o acompanhamento, pelo estudante e seus familiares, de seu desempenho escolar.





A ESCALA DE PROFICIÊNCIA



As escalas de proficiência são construídas com o objetivo de apresentar os resultados de avaliações em larga escala de modo a permitir uma interpretação pedagógica desses resultados. Essa interpretação é possível porque nas escalas de proficiência o desempenho dos estudantes avaliados é ordenado em um *continuum*, que engloba desde os níveis de proficiência mais baixos até os mais elevados, descrevendo-se as habilidades que os estudantes, localizados nos diferentes pontos da escala, demonstram ter desenvolvido. Os estudantes situados em um nível mais alto da escala revelam dominar não só as habilidades do nível em que se encontram, mas também aquelas dos níveis anteriores.

O SAEMS utiliza, para o 2º ano do Ensino Fundamental a mesma Escala de Proficiência em Leitura do PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização – que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), exceto no que se refere à competência “Avaliação do leitor em relação aos textos”, parte da referida escala, cujas habilidades não foram avaliadas no âmbito do SAEMS.

Essa escala torna possível posicionar, em uma mesma métrica, de forma bem distribuída, os resultados do desempenho escolar dos estudantes do Mato Grosso do Sul do 2º ano do Ensino Fundamental, situando a unidade avaliada, seja o estudante, a escola, o município, o polo ou o estado, em função de seu desempenho. A utilização dessa escala possibilita, ainda, a comparação dos resultados obtidos entre diferentes edições da avaliação do SAEMS.

Domínios	Competências	Descritores
Reconhecimento das Convenções do Sistema Alfabético	Identificação de letras do alfabeto.	D01, D03
	Uso adequado da página.	D02
Apropriações do Sistema Alfabético	Aquisição de consciência fonológica.	D04, D05
	Reconhecimento da palavra como unidade gráfica.	*
	Leitura de palavras e pequenos textos.	D06, D07
Leitura: Compreensão, Análise e Avaliação	Localização de informações explícitas em textos.	D08
	Interpretação de informações implícitas em textos.	D09, D10, D13, D16
	Coerência e coesão no processamento de textos.	D21
Usos Sociais da Leitura e da Escrita	Implicações do gênero e suporte na compreensão de textos.	D15

*A habilidade envolvida nessa competência não é avaliada nessa etapa de escolarização, no SAEMS.

A ESTRUTURA DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Na primeira coluna são apresentados os grandes domínios do conhecimento de Língua Portuguesa para a Alfabetização. Esses domínios são grupamentos de competências que, por sua vez, agregam as habilidades presentes na matriz de referência de Língua Portuguesa. As colunas seguintes mostram a relação entre a escala e a matriz, para cada competência, trazendo os descritores que lhes são relacionados. As habilidades, representadas por diferentes

cores, que vão do azul-claro ao azul-escuro, estão dispostas nas várias linhas da escala. Essas cores indicam a gradação de complexidade das habilidades, pertinentes a cada competência. Assim, por exemplo, a cor azul-clara indica o primeiro nível de complexidade da habilidade, passando por um tom mais escuro, indo até o nível mais complexo, representado pela cor azul-marinho. A legenda explicativa das cores informa sobre essa gradação na própria escala.

Na primeira linha da escala, estão divididos todos os intervalos em faixas de 50 pontos, que vão do zero a 1000. Na última linha, em tons de verde, estão agrupados os padrões de desempenho definidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) para o 2º ano do Ensino Fundamental. Os limites entre os padrões transpassam a escala, no sentido vertical, da primeira à última linha.

DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS

Os domínios da escala de proficiência agrupam as competências básicas ao aprendizado da Língua Portuguesa para toda a educação básica.

Ao relacionar os resultados de sua escola a cada um dos domínios da escala de proficiência e aos respectivos intervalos de gradação de complexidade da habilidade, é possível diagnosticar, com grande precisão, dois pontos principais: o primeiro se refere ao nível de desenvolvimento obtido no teste e o segundo ao que é esperado dos estudantes nas etapas de escolaridade em que se encontram. Com esses dados, é possível implementar ações em nível de sala de aula com vistas ao desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas, o que, de certo, contribuirá para a melhoria do processo educativo da escola.

RECONHECIMENTO DAS CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO

IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS DO ALFABETO



Uma das hipóteses que a criança pode formular com relação à língua escrita é a de que escrita e garatuja, que é um traçado de linhas, são uma mesma coisa. Sendo assim, quando solicitada a escrever, por exemplo, "casa", a criança pode simplesmente desenhar uma casa por que a escrita é tida como um desenho. Quando começa a ter contatos mais sistemáticos com textos escritos, observando-os e vendo os ser utilizados por outras pessoas, a criança começa a perceber que escrita e desenho são coisas diferentes, reconhecendo as letras como os sinais que se deve utilizar para escrever. Para chegar a essa percepção, a criança deverá, inicialmente, diferenciar as letras de outros símbolos gráficos, como os números, por exemplo. Uma vez percebendo essa diferenciação, um próximo passo será o de identificar as letras do alfabeto, nomeando-as e sabendo identificá-las mesmo quando escritas em diferentes padrões.

 Nos intervalos representados pela cor cinza, 0 a 250 pontos, as habilidades relativas a esta competência ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes.

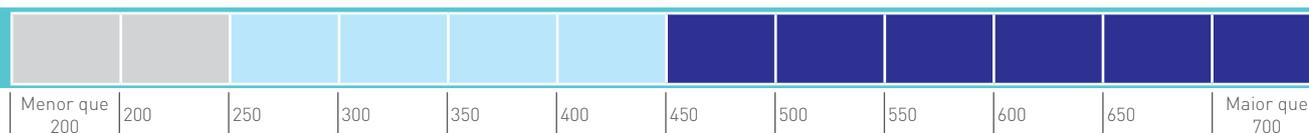
 Os estudantes que se encontram nos intervalos da escala compreendidos entre 250 e 350 se encontram em fase inicial de desenvolvimento da competência de identificar letras do alfabeto. Eles demonstram diferenciar letras de outros sinais gráficos e, portanto, já as identificam.

 Amplia-se a fase inicial de aquisição no intervalo que vai de 350 a 400 pontos da escala. Neste intervalo, os estudantes demonstram identificar letras do alfabeto.

 O desenvolvimento desta competência é avançado no intervalo de 400 a 450 pontos. Os estudantes alocados neste intervalo demonstram identificar letras do alfabeto escritas em diferentes tipos e padrões.

 Acima de 450 pontos, os estudantes consolidam a competência C1- Identificação de letras do Alfabeto. Esses estudantes reconhecem as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, escritas em diferentes padrões e tipos (letras de imprensa ou manuscritas).

USO ADEQUADO DA PÁGINA



O alfabetizando, ao ter contato com um texto (contos, tirinhas, notícias, entre outros), deve identificar a direção formal da escrita: onde se inicia a leitura ou onde se localiza a última palavra do texto.



Nos intervalos representados pela cor cinza, 0 a 250 pontos, as habilidades relativas a esta competência ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes.



Estudantes localizados nas faixas entre 250 e 450 pontos da escala demonstram estar em etapa inicial de desenvolvimento da competência de usar corretamente a página escrita, nas direções da esquerda para a direita e de cima para baixo.

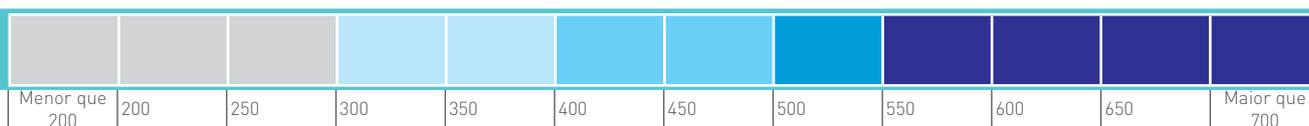


Estudantes localizados em faixas de proficiência acima de 450 pontos demonstram já ter consolidado competência de utilizar a página de forma adequada. Por ser esta uma competência bastante elementar, não se encontram níveis intermediários de desenvolvimento da mesma.



APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

AQUISIÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



O alfabetizando precisa identificar o número de sílabas que compõe uma palavra ditada (monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas; oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas); com diferentes estruturas silábicas (CV – consoante-vogal, CCV – consoante-consoante-vogal, CVC – consoante-vogal-consoante, V – vogal, VC – vogal-consoante, ditongo etc.). Nestas palavras que pertencem a um mesmo campo semântico ou a campos semânticos distintos, o estudante deve identificar sons de sílabas com diferentes estruturas (CV, CCV, CVC, V, VC, ditongo etc.) no início, no meio ou no final das palavras.

 Nos intervalos representados pela cor cinza, 0 a 300 pontos, as habilidades relativas a esta competência ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes.

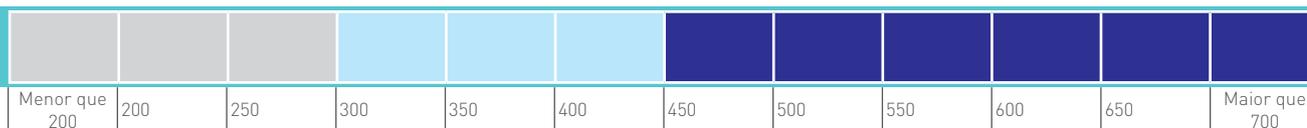
 Os estudantes localizados nas faixas de proficiência entre 300 e 400 pontos se encontram numa etapa inicial de desenvolvimento das habilidades relacionadas à competência de aquisição da consciência fonológica.

 Os estudantes desta faixa identificam rimas e sílabas que se repetem no início ou fim de palavras. Os estudantes que se localizam em faixas de proficiência que estão entre 400 e 500 pontos desenvolveram habilidades mais sofisticadas, ligadas à aquisição da consciência fonológica. Além das habilidades ligadas aos níveis de proficiência anteriores, esses estudantes contam sílabas de uma palavra.

 Os estudantes que se encontram na faixa de proficiência entre 500 e 550 pontos estão em processo de consolidação das habilidades relacionadas à aquisição da consciência fonológica. Além das habilidades relacionadas às faixas de proficiência anteriores, esses estudantes são capazes de identificar semelhanças em sílabas mediais e rimas mais complexas e/ou distantes no texto.

 Os estudantes com proficiência acima de 550 pontos já consolidaram as habilidades relacionadas à aquisição da consciência fonológica. Esta é uma competência importante no processo de alfabetização, porque os estudantes que a desenvolveram percebem e discriminam as sequências de sons que constituem uma palavra.

RECONHECIMENTO DA PALAVRA COMO UNIDADE GRÁFICA



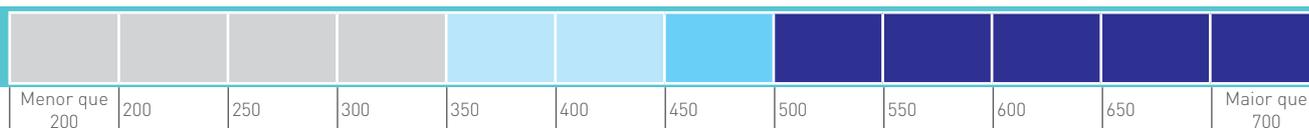
Esta competência se relaciona com o número de palavras que compõe um pequeno texto. Precisa, também, ao observar uma palavra, ser capaz de identificar o número de vezes em que ela se repete em um texto. Espera-se, ainda, que até a menor unidade linguística que contenha significado, como por exemplo, artigo e conjunção, sejam identificadas como palavras.

 Nos intervalos representados pela cor cinza, 0 a 300 pontos, as habilidades relativas a esta competência ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes.

 Os estudantes que se encontram em faixas de proficiência entre 300 e 450 pontos estão em etapa inicial de desenvolvimento das habilidades relacionadas à competência de reconhecimento da palavra como unidade gráfica. Esses estudantes estão desenvolvendo a percepção de que, diferentemente da fala, que se apresenta como um fluxo contínuo, na escrita são necessários espaços entre as palavras.

 Estudantes que se encontram em faixas de proficiência superiores a 450 pontos já consolidaram as habilidades relacionadas ao reconhecimento da palavra como unidade gráfica. Esses estudantes contam as palavras de um texto, por exemplo. Por ser esta uma competência bastante elementar, não se encontram níveis intermediários de seu desenvolvimento.

LEITURA DE PALAVRAS E PEQUENOS TEXTOS



Para esta competência, o estudante deve ler palavras silenciosamente, com apoio de uma imagem que as representam. Esse descritor apresenta palavras em um nível crescente de dificuldade em relação à estrutura silábica, ou seja, sílabas CV, CVC, CCV, V. O estudante deve ler frases e associá-las a uma imagem que a descreva e vice-versa.



Nos intervalos representados pela cor cinza, 0 a 350 pontos, as habilidades relativas a esta competência ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes.



Nesta faixa, se encontram os estudantes que começam a desenvolver as habilidades relacionadas à competência de ler palavras e pequenos textos. Esses estudantes conseguem ler palavras formadas por sílabas canônicas (padrão consoante/vogal).



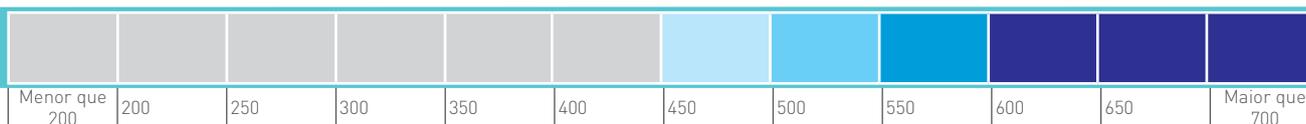
Estudantes que se encontram em faixas de proficiência entre 450 e 500 pontos leem palavras formadas não apenas pelo padrão consoante/vogal, mas também por padrões silábicos mais complexos, diferentes do padrão consoante/vogal.



Estudantes que se encontram em faixas de proficiência acima de 500 pontos demonstram ter consolidado as habilidades relacionadas à competência de ler palavras e pequenos textos. Esses estudantes não encontram maiores dificuldades no processo de decodificação de palavras que compõem pequenos textos, ainda que as mesmas apresentem padrões silábicos diversos.

LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO

LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM TEXTOS



O estudante precisa identificar, no texto lido, uma informação que se apresenta claramente expressa na superfície textual. Essa informação pode estar presente no início, no meio ou no fim do texto. Este pode apresentar diferentes graus de complexidade dependendo de fatores como: sua extensão (pequena, média ou grande), gênero, tema (mais ou menos usual) e linguagem.

 Nos intervalos representados pela cor cinza, 0 a 450 pontos, as habilidades relativas a esta competência ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes.

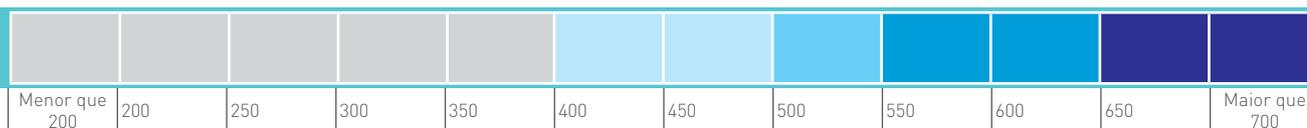
 Estudantes com proficiência entre 450 e 500 pontos localizam informações explícitas em frases e/ou textos curtos, de gênero familiar. Esses estudantes localizam, por exemplo, uma informação numa poesia com poucos versos, ou num convite.

 Os estudantes com proficiência entre 500 e 550 pontos localizam informações em textos um pouco mais extensos e que apresentem várias informações, dentre as quais será necessário selecionar aquela solicitada.

 Os estudantes com proficiência entre 550 e 600 pontos localizam informações em textos mais extensos, mesmo quando o gênero ou o tipo textual são menos familiares aos contextos mais imediatos de vida desses estudantes.

 Aqueles estudantes com proficiência acima de 600 pontos localizam informações em textos, mesmo quando essas informações se apresentam sob a forma de paráfrases.

INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM TEXTOS



O estudante precisa revelar capacidade de, a partir da leitura autônoma de um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão menos frequente, em textos de tema/gênero familiar ou menos familiar. O estudante deve realizar inferência, o que supõe que seja capaz de ir além do que está dito em um texto. Ou seja, ir além das informações explícitas, relacionando informações presentes em um texto (verbal, não verbal ou verbal e não verbal) com seus conhecimentos prévios, a fim de produzir sentido para o que foi lido. O estudante deve demonstrar capacidade de compreensão global do texto e precisa ser capaz de, após ler um texto, dizer do que ele trata. Ou seja, ser capaz de realizar um exercício de síntese, identificando o assunto que representa a ideia central do texto. O estudante precisa reconhecer/antecipar o assunto de um texto a partir da observação de uma imagem e/ou da leitura de seu título.

 Nos intervalos representados pela cor cinza, 0 a 400 pontos, as habilidades relativas a esta competência ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes.

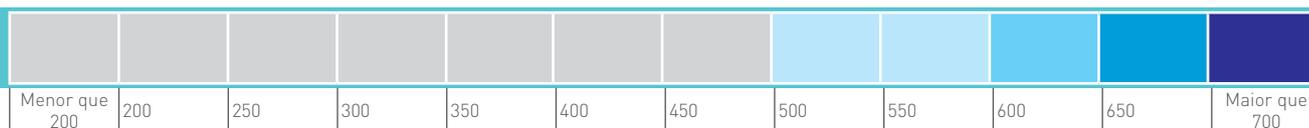
 Estudantes com proficiência entre 400 e 500 pontos apresentam um nível bastante elementar de desenvolvimento das habilidades relacionadas à competência de interpretar informações implícitas em textos. Esses estudantes realizam inferências a partir da leitura de textos não verbais, como tirinhas e histórias em quadrinhos e, ainda, inferem o sentido de palavras ou expressões mais familiares.

 Os estudantes que se encontram na faixa de proficiência entre 500 e 550 pontos desenvolveram habilidades mais complexas, relacionadas à competência de interpretar informações implícitas como, por exemplo, a habilidade de inferir o assunto de que trata um texto curto, de temática familiar.

 Estudantes que apresentam níveis de proficiência entre 550 e 650 pontos interpretam informações que requeiram inferências mais sofisticadas como, por exemplo, inferir o sentido de uma palavra pouco usual, que requeira a compreensão do contexto no qual a palavra se insere.

 Os estudantes com proficiência acima de 650 pontos demonstram ter consolidado as habilidades ligadas à realização de inferências.

COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS



Para esta competência, o estudante deve identificar, em textos em que predominam sequências narrativas ou expositivas, marcas linguísticas (como advérbios, conjunções etc.) que expressam relações de tempo, lugar, causa e consequência. O estudante deve recuperar o antecedente ou o referente de um determinado elemento anafórico (pronome, elipse ou designação de um nome próprio) destacado no texto. Ou seja, deve demonstrar que compreendeu a que se refere esse elemento.

 Nos intervalos representados pela cor cinza, 0 a 500 pontos, as habilidades relativas a esta competência ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes.

 Estudantes com proficiência entre 500 e 600 pontos iniciam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à identificação dos elementos que permitem o estabelecimento da coesão textual. Esses estudantes estabelecem, por exemplo, relações de causalidade em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal.

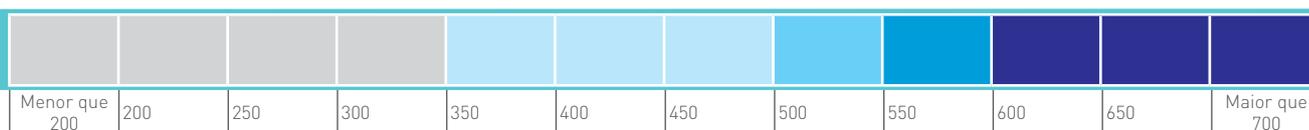
 Estudantes com proficiência entre 600 e 650 pontos estabelecem relações mais complexas entre partes de um texto como, por exemplo, identificar o referente de um pronome pessoal em texto verbal.

 Estudantes com níveis de proficiência entre 650 e 700 pontos estabelecem relações entre elementos que se encontram mais distantes no texto e/ou que são referenciados por meio de elipses.

 Estudantes com níveis de proficiência superiores a 700 pontos demonstram ter consolidado as habilidades referentes ao estabelecimento da coesão e coerência textuais.

USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

IMPLICAÇÕES DO GÊNERO OU SUPORTE NA COMPREENSÃO DE TEXTOS



O estudante deve, nesta competência, reconhecer a ordem alfabética, tendo em vista seus usos sociais. É avaliado, por exemplo, se ele identifica o local de inserção de um nome em uma lista ou agenda. Verifica-se, também, a capacidade de identificação do local correto de inserção de uma palavra no dicionário, a partir da observação da primeira letra. Espera-se, ainda, que o estudante saiba distinguir os variados suportes que são organizados pela ordem alfabética (dicionário, enciclopédia, catálogo telefônico...). O estudante precisa identificar diferentes gêneros textuais, considerando sua função social, seu circuito comunicativo e suas características linguístico-discursivas. Inicialmente, são apresentados gêneros mais familiares aos estudantes, como: listas, bilhetes, convites, receitas culinárias etc., e posteriormente outros menos familiares como: notícias, anúncios, textos publicitários etc. Tais textos podem ser identificados a partir de seu modo de apresentação e/ou de seu tema/assunto e de seu suporte. Além de identificar gêneros textuais que circulam na sociedade, o estudante deve reconhecer a finalidade desses textos: para que servem e qual a sua função comunicativa.

 Nos intervalos representados pela cor cinza, 0 a 350 pontos, as habilidades relativas a esta competência ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes.

 Os estudantes com proficiência entre 350 e 500 pontos iniciam o desenvolvimento de habilidades relacionadas a esta competência. Esses estudantes identificam gêneros textuais mais familiares quando esses gêneros se apresentam em sua forma estável como, por exemplo, uma receita culinária organizada em ingredientes e modo de preparo ou, ainda, a habilidade de identificar a finalidade de texto curto, de gênero familiar.

 Os estudantes com proficiência entre 500 e 550 pontos demonstram ter desenvolvido, além das habilidades relacionadas ao nível anterior, outras mais sofisticadas como, por exemplo, a habilidade de identificar a finalidade de textos de gêneros menos familiares.

 Os estudantes com proficiência entre 550 e 600 pontos desenvolveram, além das habilidades relacionadas aos níveis anteriores, outras, mais sofisticadas, que lhes permitem considerar as implicações do suporte no processo de compreensão dos textos. Esses estudantes identificam o gênero de textos de maior circulação social que se apresentem com características gráficas diferentes daquelas de sua forma estável de circulação social como, por exemplo, uma receita culinária sem a separação entre ingredientes e forma de preparo.

 Os estudantes com proficiência acima de 600 pontos demonstram ter consolidado as habilidades relacionadas à competência de considerar as implicações do suporte e do gênero na compreensão dos textos. Esses estudantes identificam, por exemplo, a finalidade de um texto verbal de temática menos familiar ao universo infantil.

ENTRE A AVALIAÇÃO EXTERNA E A SALA DE AULA

As avaliações em larga escala, em especial suas matrizes de referência, têm cumprido o importante papel de dar visibilidade à dimensão linguística da alfabetização.

As avaliações da alfabetização, de âmbito nacional e estadual, desempenham um relevante papel em prol da educação brasileira: além de evidenciar os limites e lacunas do processo de formação de leitores, colaboram para promover o debate sobre a alfabetização a partir de novos enquadramentos, difundindo a ideia de que diferentes habilidades cognitivas estão envolvidas nesse processo.

Desde a década de 1990, quando foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os resultados dos exames têm levado gestores e professores, dentre outros atores envolvidos nas políticas educacionais, à constatação de que boa parte dos estudantes conclui a primeira etapa do Ensino Fundamental sem dominar habilidades básicas de leitura. Tal percepção motivou muitas reflexões e debates sobre a eficácia da escola em levar os estudantes a uma apropriação satisfatória da língua escrita.

Esses debates se tornaram mais intensos em virtude do contexto em que se inseriram, a saber, a democratização do acesso ao Ensino Fundamental (anos 1970-1980), impondo enormes desafios aos sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua materna.

A questão central que se impunha aos gestores, docentes, pesquisadores e demais atores do campo da educação era explicar as dificuldades dos estudantes das classes populares para obter sucesso na escola. Várias foram as hipóteses levantadas: desde o baixo handicap cultural até às limitações dos métodos de alfabetização e das práticas pedagógicas implementadas pelos docentes.

O professor como mediador

Os debates acerca dos métodos de alfabetização mobilizaram, de um lado, os defensores das perspectivas sintéticas – da parte (fonema, sílaba) ao todo (o texto) – e, de outro, os defensores das metodologias de base analítica – do todo às partes. Essa discussão, contudo, focava, prioritariamente, o ensino, reduzindo a alfabetização ao ensino da língua escrita e à dimensão linguística desse processo.

Com a chegada dos estudos de Emília Ferreiro ao país, em meados dos anos 1980, um novo elemento ganhou espaço no debate: o papel ativo do alfabetizando na apropriação da língua materna. Suas ideias colaboraram, então, para o deslocamento do debate da dimensão do ensino para a da aprendizagem.

Apesar de alguns equívocos na apropriação desses estudos, é inegável a contribuição das pesquisas de Ferreiro e Ana Teberosky para se pensar a alfabetização a partir de novos paradigmas. Houve, então, um deslocamento da perspectiva mecanicista (focada na aprendizagem do código alfabético) para uma perspectiva psicológica, que enfatiza a ação criativa do alfabetizando sobre a língua e a aprendizagem.

O problema é que, nesse processo, a dimensão psicológica acabou por se sobrepor à linguística, mantendo ensino e aprendizagem desvinculados, como pólos opostos que se negam mutuamente.

Essa “desinvenção do processo de alfabetização”, nos termos da professora e pesquisadora Magda Soares, é considerada como uma das causas para as dificuldades enfrentadas pelas escolas

brasileiras na atualidade em promover a aprendizagem da língua escrita por seus estudantes. Afinal, reconhecer o papel ativo do alfabetizando não significa obscurecer a existência de uma dimensão linguística no processo de alfabetização que requer, necessariamente, um ensino sistemático.

A contribuição das matrizes

As avaliações em larga escala, em especial suas matrizes de referência, têm cumprido o importante papel de dar visibilidade à dimensão linguística da alfabetização. Isso porque descrevem as diferentes habilidades envolvidas na apropriação da língua escrita enquanto sistema de representação, na produção de sentidos para a leitura e no reconhecimento da função social dos textos.

Nessa medida, as matrizes funcionam como importantes instrumentos na tarefa de subsidiar as escolas e os professores na definição de suas intervenções: elas são um recorte da matriz curricular nas quais são descritas e apresentadas habilidades relacionadas a uma área de conhecimento.

Como no Brasil não há um modelo curricular único e tampouco prescrições metodológicas que direcionem a prática pedagógica dos professores, as matrizes geralmente incluem as habilidades relacionadas à apropriação da escrita como sistema de representação; em leitura, as matrizes abrangem as situações em que os estudantes se apropriam das regularidades do sistema, ao mesmo tempo em que buscam sentido para a leitura.

Em suma, as avaliações investigam de que maneira, ao longo do processo de apropriação da linguagem, o estudante desenvolve habilidades que lhe permitam responder a duas perguntas: Como a escrita se organiza? Para que ela pode e deve ser usada?

Para responder à primeira, é preciso que a criança perceba que a escrita não é um desenho da fala, mas um sistema de signos capaz de representar os sons da fala. Em geral, elas chegam a essa percepção por sua inserção num ambiente onde há ma-

teriais escritos e pessoas que utilizam esses materiais em situações sociais significativas, a partir da intervenção de mediadores que as orientem e satisfaçam suas curiosidades.

Já a segunda pergunta nunca está plenamente respondida, pois, ao longo da vida, as pessoas se envolvem em situações que demandam diferentes habilidades de leitura; e, assim, dão novas respostas a ela.

Nos anos iniciais da escolarização a resposta à segunda pergunta requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades:

- Saber interagir com diferentes gêneros textuais;
- Reconhecer suas especificidades;
- Ser capaz de extrair deles informações relevantes;
- Inferir informações pela conjugação de informações textuais e dessas com o conhecimento de mundo do leitor; e
- Identificar qual é o assunto abordado no texto, dentre outras.

Em geral, no processo de ensino, essas habilidades são vivenciadas de maneira integrada, compondo um conjunto que define a capacidade de interagir com textos de diferentes graus de complexidade e com objetivos comunicativos distintos.

Mas, diferentemente do que ocorre na sala de aula, nas matrizes, cada uma dessas habilidades – pelo menos aquelas passíveis de avaliação em testes de larga escala – é descrita. Tal descrição contribui para dar visibilidade a essas habilidades, as quais, muitas vezes, não são percebidas em suas especificidades pelos professores alfabetizadores.

Nessa medida, as matrizes de referência das avaliações em larga escala têm cumprido o relevante papel de oferecer subsídios às escolas para:

- a)** Identificar as diferentes dimensões de processos cognitivos que, no cotidiano das salas de aula, ficam muitas vezes obscurecidos por metodologias de ensino que não necessariamente investem nessas habilidades;

b) Promover um diagnóstico precoce de como os estudantes estão desenvolvendo tais habilidades ao longo da escolarização e não apenas em séries de conclusão das etapas (por exemplo, o 5º ano/4ª série ou 9º ano/8ª série);

c) Oferecer subsídios para intervenções pedagógicas qualificadas, capazes de promover situações de ensino que conduzam às aprendizagens necessárias;

d) Contribuir para o estabelecimento de metas de aprendizagem e para um comprometimento da ação docente com o alcance delas.

Da avaliação ao ensino

As matrizes de avaliação, portanto, representam uma contribuição significativa ao processo de ensino e aprendizagem, mas não devem ser tomadas como orientações curriculares. Afinal, o currículo é mais abrangente e engloba habilidades que não são passíveis de avaliação em larga escala.

A descrição das habilidades numa matriz resulta de um esforço analítico que visa à construção de instrumentos de avaliação que captem dimensões de processos cognitivos vivenciados de forma integral e integrada pelos sujeitos. No dia a dia, as crianças se apropriam das regularidades que organizam a escrita alfabética ao mesmo tempo em que interagem com textos reais, produzem sentidos para eles, identificam as situações na qual esses textos circulam e reconhecem suas finalidades.

Por isso, é necessário diferenciar as situações de ensino das situações de avaliação, especialmente as avaliações de larga escala, que se caracterizam por abarcar um amplo universo de estudantes e, por isso, devem atender igualmente a um conjunto bastante heterogêneo de aprendizes. Além disso, os instrumentos utilizados nas avaliações em larga escala – itens dos testes de múltipla escolha – são muito diferentes daqueles utilizados na escola.

Resguardadas essas diferenças, as matrizes podem contribuir para o trabalho do professor e da escola porque descrevem

habilidades fundamentais da alfabetização inicial em língua materna. Nessa medida, têm dado suporte a pesquisas que focam as práticas alfabetizadoras dos docentes e que buscam compreender como tais habilidades são contempladas nas escolas e quais são as repercussões disso no desempenho dos estudantes.

Um exemplo é a pesquisa de Morais, Leal e Pessoa¹ sobre a recepção e o uso da Provinha Brasil em escolas de três regiões de Pernambuco com bom desempenho na Prova Brasil. Os autores constataram que habilidades avaliadas pela Provinha – localizar informações em textos, inferir informações, reconhecer o assunto de um texto – ainda são pouco exploradas pelos professores no cotidiano das classes de alfabetização.

Esse resultado aponta para a importância da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala pelas escolas e pelos professores e, mais do que isso, de uma reflexão sobre a prática no âmbito da escola a partir de seus resultados.

Tal movimento está ocorrendo em muitos estados da Federação, que têm encontrado nas avaliações subsídios para reverter quadros de baixo desempenho escolar a partir da implementação de políticas públicas voltadas às suas especificidades. Ou seja, resguardadas as especificidades das situações de ensino e de avaliação, é possível que o professor se beneficie do conhecimento das habilidades que possibilitam a construção de competências pelos estudantes. Com base nisso, ele pode organizar intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades.

Essas intervenções, entretanto, não devem abordar as habilidades de forma isolada; ao contrário, o professor deve privilegiar sua integração em situações de aprendizagem significativas para os estudantes.

Situações como ouvir e contar histórias – atividade importante para a alfabetização e o letramento dos estudantes – ajuda a compreender como essa perspectiva integradora pode se concretizar nas práticas docentes.

1 - MORAIS, A.G.; LEAL, T.F.; PESSOA, A.C.G. Provinha Brasil - sua recepção pelos docentes e usos na alfabetização. Relatório final de atividades apresentado ao INEP. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

Ao ler histórias com ou para seus estudantes, os professores contam com excelentes oportunidades para desenvolver habilidades descritas nas matrizes. É possível refletir sobre essas habilidades pensando, ao mesmo tempo, nas ações e mediações docentes envolvidas nesse processo.

1- A escolha do texto a ser lido para/com os estudantes: é importante que o professor escolha textos de boa qualidade, que possam ser apreciados por sua beleza e atratividade.

2- A formulação de hipóteses sobre o conteúdo dos textos: sempre que possível o suporte no qual o texto se encontra deve ser levado para a sala e apresentado às crianças. Elas devem ser convidadas a observá-lo, formular hipóteses sobre o conteúdo e as finalidades. Assim, são exploradas aquelas habilidades ligadas ao reconhecimento dos diferentes gêneros textuais e suas finalidades.

3- A diferenciação e reconhecimento de letras: ao observarem capas e títulos de livros, por exemplo, as crianças se familiarizam com escritas em diferentes padrões de letras. O professor deve mediar e orientar esse processo, que permite que os estudantes se habituem com a escrita e produzam sentidos para a atividade de leitura, ao mesmo tempo em que usufruam do texto literário.

4- A produção de sentidos para a leitura: ao ler a história para os estudantes, o professor deve torná-la expressiva e viva. Assim, os estudantes percebem que o texto tem algo a “dizer”. Após a leitura, é importante discutir com os estudantes o que foi lido. Perguntar qual o assunto do texto, instigar a turma a inferir informações que não estão claras na superfície textual, solicitar que recuperem informações apresentadas pelo texto são estratégias que ajudam a desenvolver habilidades de leitura fundamentais ao leitor proficiente. Ao mesmo tempo, ao discutirem o lido, os estudantes exercitam práticas de oralidade fundamentais para a organização das ideias, o desenvolvimento da competência comunicativa e a defesa de pontos de vista. Essas habilidades não são avaliadas pelos testes em larga

escala, mas ajudam a desenvolver outras contempladas pelos mesmos.

Tão importante quanto ouvir histórias contadas pelo professor são as atividades em que o estudante lê de forma autônoma e reflete sobre as regularidades da escrita. São muitas as possibilidades: identificar a letra que inicia uma palavra; perceber os sons que se repetem em poesias e trava-línguas; estabelecer correspondências entre o falado e o escrito a partir de textos de memória (cantigas do folclore popular).

Nessas atividades são exploradas, de forma integrada, as dimensões do ensino das regularidades que organizam a escrita alfabética e a vivência da alfabetização como processo discursivo. Desse modo, a criança é inserida no universo letrado e no processo de produção de sentidos para o que lê e escreve.

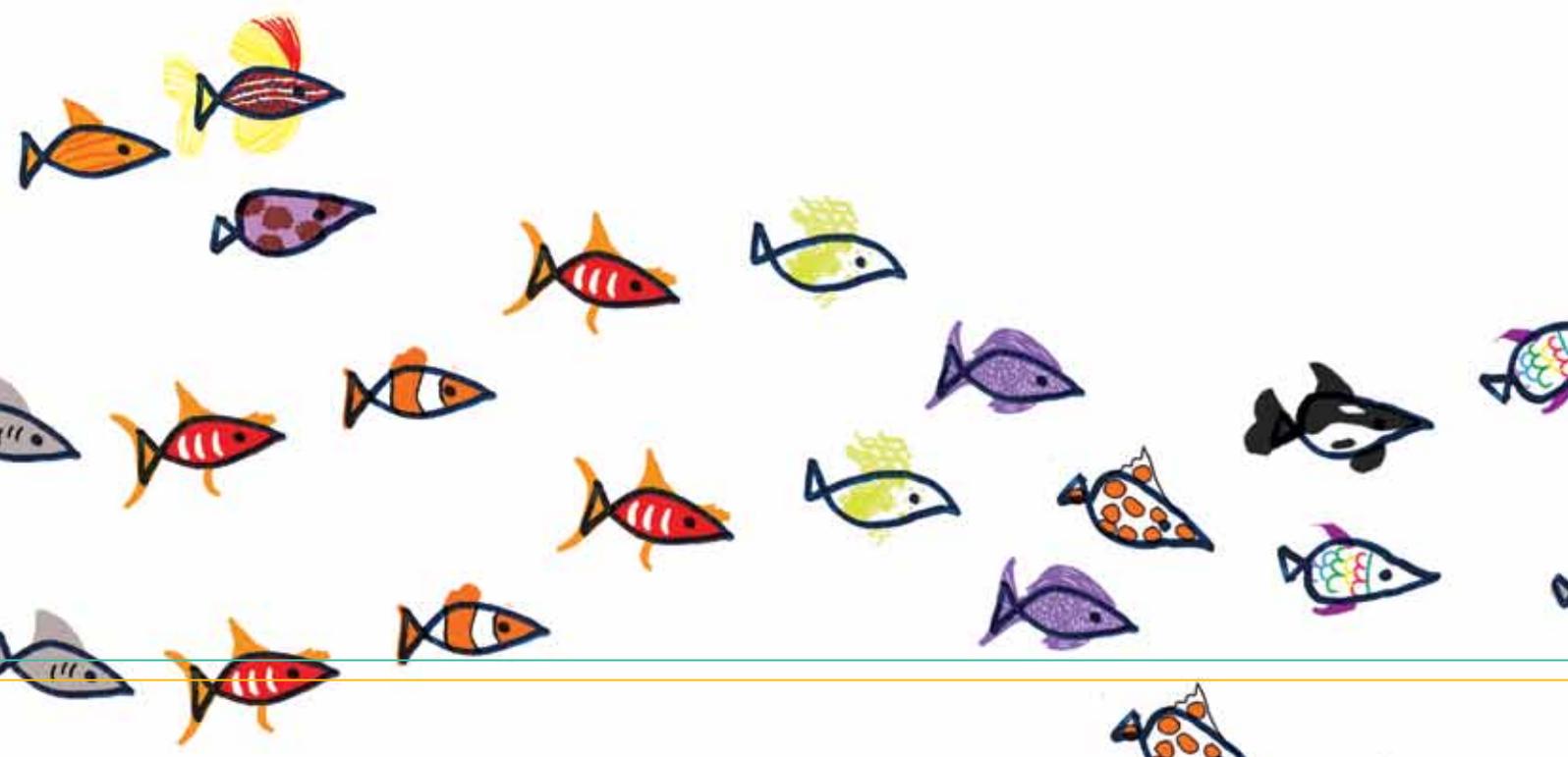
Por último, cabe destacar que as avaliações em larga escala têm contribuído para recolocar o tema da alfabetização aos professores, às escolas e à sociedade, resgatando a dimensão linguística desse processo. Entretanto, não se pode incorrer no erro de transpor, de maneira linear, os instrumentos de avaliação para o ensino. Seus objetivos são distintos e, portanto, são dimensões que se organizam a partir de princípios diferentes.

Nas matrizes de referência, operações cognitivas complexas são “fatiadas” a fim de serem avaliadas em várias dimensões. Nas práticas de ensino é o contrário: o movimento deve ser de síntese, de integração dessas habilidades.

Outra contribuição importante das avaliações é subsidiar o estabelecimento de metas para cada etapa de escolarização. Com a instituição do Ensino Fundamental de nove anos, com o ingresso das crianças de seis anos, os três primeiros anos da Educação Básica passaram a ser destinados à alfabetização.

Que habilidades devem ser desenvolvidas pelos estudantes nessa fase da escolarização? A resposta orienta tanto a definição das matrizes de referência, quanto as escolas e os professores na busca das melhores estratégias para conduzir suas práticas pedagógicas frente a um Ensino Fundamental que agora recebe crianças de seis anos e deve cumprir o compromisso de que nenhuma delas conclua seu terceiro ano de escolarização sem estar alfabetizada.

Nas matrizes de referência, operações cognitivas complexas são “fatiadas” a fim de serem avaliadas em várias dimensões.

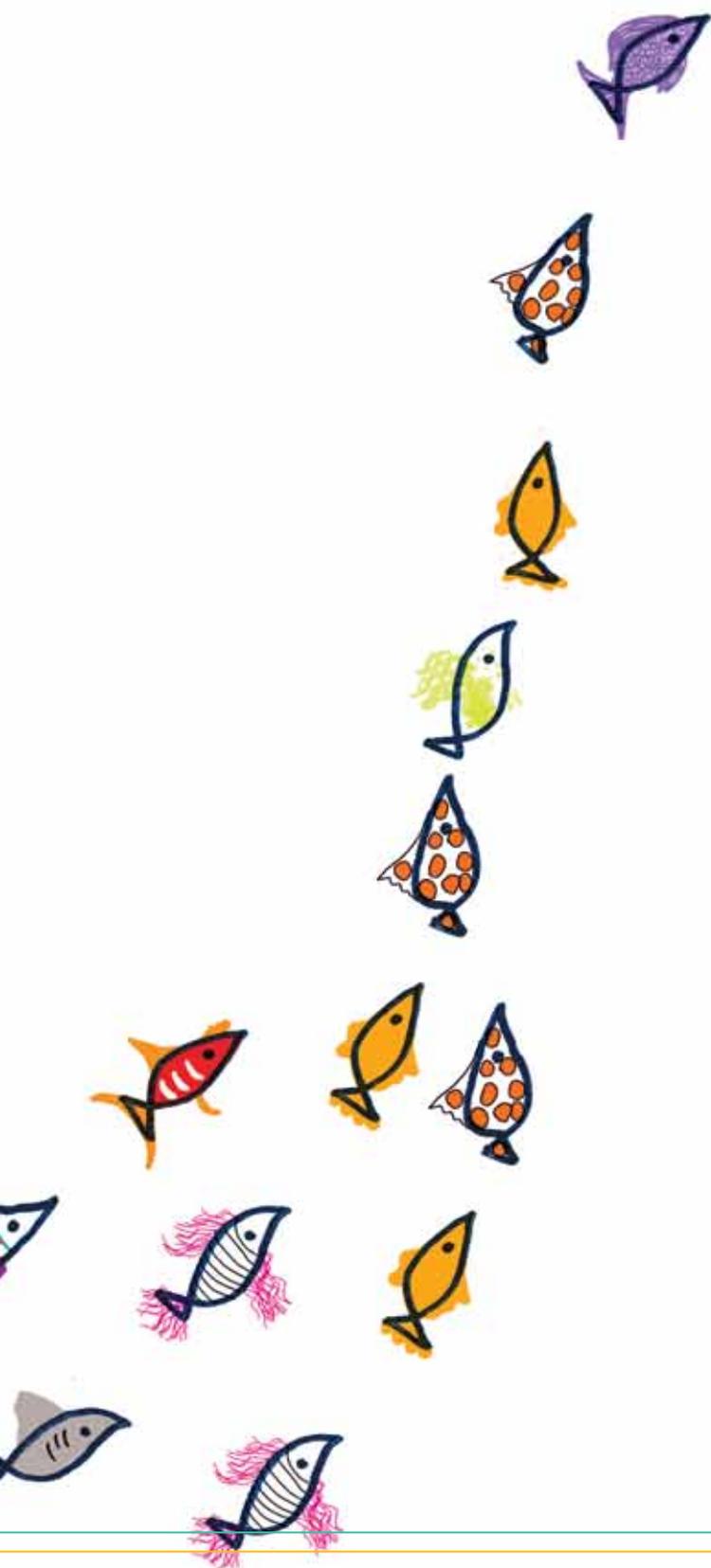


PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL

Para uma escola ser considerada eficaz, ou seja, para fazer a diferença na vida de seus usuários, ela deve proporcionar altos padrões de aprendizagem a todos, independente de suas características individuais, familiares e sociais. Se apenas um grupo privilegiado consegue aprender com suficiente qualidade o que é ensinado, aumentam-se as desigualdades intraescolares e, como consequência, elevam-se os indicadores de repetência, evasão e abandono escolar. Na verdade, criam-se mais injustiças. Esse é um cenário que, certamente, nenhum professor gostaria de ver em nenhuma escola.

O desempenho escolar de qualidade implica, necessariamente, a realização dos objetivos curriculares de ensino propostos. Os padrões de desempenho estudantil, nesse sentido, são balizadores dos diferentes graus de realização educacional alcançados pela escola. Por meio deles, é possível analisar a distância de aprendizagem entre o percentual de estudantes que se encontra nos níveis mais altos de desempenho e aqueles que estão nos níveis mais baixos. A distância entre esses extremos representa, ainda que de forma alegórica, o abismo existente entre aqueles que têm grandes chances de sucesso escolar e, conseqüentemente, maiores possibilidades de acesso aos bens materiais, culturais e sociais; e aqueles para os quais o fracasso escolar e exclusão social podem ser mera questão de tempo, caso a escola não reaja e promova ações com vistas à promoção da equidade. Para cada padrão, são apresentados exemplos de item* do teste do SAEMS.

* O percentual de brancos e nulos não está contemplado nesses exemplos.

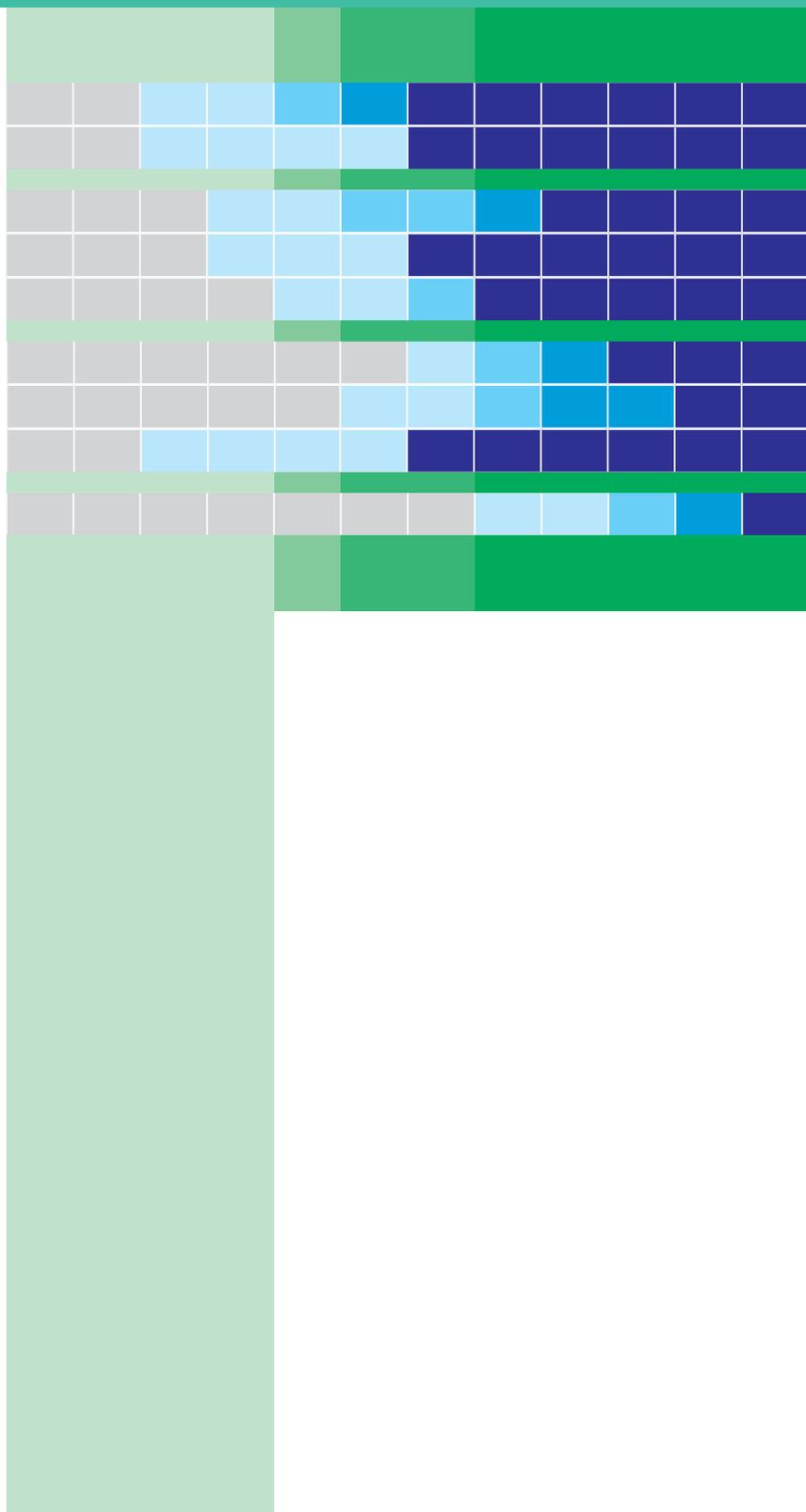


MUITO CRÍTICO

Estudantes que se encontram no padrão de desempenho **MUITO CRÍTICO** desenvolveram habilidades relacionadas exclusivamente ao domínio Apropriação do sistema de escrita. Graças ao desenvolvimento dessas habilidades, diferenciam letras de outros sinais gráficos (C1) e percebem que existem relações entre fala e escrita (C3), sendo essas habilidades importantes no processo de alfabetização, mas não suficientes para a efetivação desse processo.

É necessário que esses estudantes avancem no desenvolvimento de habilidades que permitam compreender como se dão as relações entre fala e escrita, para que possam compreender o que leem.

ATÉ 350 PONTOS



O aplicador lê apenas o comando do item.

 Faça um X no quadro onde há apenas letras.



ÁREA URBANA

Para resolverem essa tarefa os estudantes precisam observar, atentamente, cada uma das alternativas propostas para identificar aquela que responde à questão.

Os estudantes que marcaram a letra D (92,6%), gabarito, demonstraram que conseguem identificar letras mesmo quando estão associadas a outras representações simbólicas que circulam na sociedade.

Aqueles que escolheram a alternativa A (1,4%) podem ter confundido os desenhos com letras, porque ainda não conseguem diferenciar um do outro. Esses estudantes, provavelmente, em relação à escrita se encontram no nível pré-silábico.

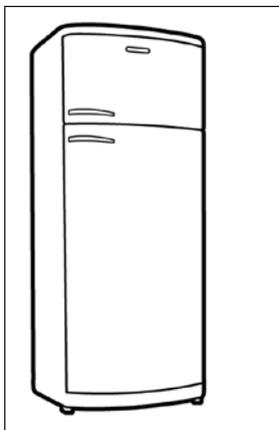
Os estudantes que optaram pela alternativa B (2,9%), possivelmente, embora já reconheçam a função das letras e números, ainda confundem a sua grafia, principalmente se esses sinais vierem em seus portadores originais.

Os que assinalaram a opção C (2,3%) podem ter tido dificuldade ao interpretar o comando. Esses estudantes, supostamente, confundiram no comando o significado da palavra “apenas” com a ideia de exclusão. Esses estudantes pensaram que o comando estava pedindo justamente o contrário e marcaram a alternativa que apresentava uma placa onde não havia letras.

A	1,4%
B	2,9%
C	2,3%
D	92,6%

O aplicador lê os comandos do item, mas não lê as opções de resposta.

 **Veja a figura.**



 **Faça um X no nome da figura.**

- CEBOLA
- CELEIRA
- GEADA
- GELADEIRA

Para resolverem essa tarefa os estudantes precisam observar a imagem, identificando, entre as alternativas apresentadas a que apresenta o nome do objeto em destaque no suporte da tarefa.

Os estudantes que marcaram a letra D (89,4%), gabarito, demonstraram que reconhecem a palavra GELADEIRA e que, portanto, dominam a habilidade avaliada.

Aqueles que optaram pela alternativa A (2,2%) podem ter se prendido a representação da sílaba inicial, confundindo a grafia do G com a do C. Com essa escolha, afastam-se da habilidade avaliada por não estabelecerem diferenças nem pela sonoridade nem pela grafia, uma vez que a palavra dessa primeira opção é trissílaba e possui uma sílaba medial que se afasta da palavra que dá nome ao desenho.

Os estudantes que optaram pela alternativa B (2,7%) provavelmente se pautaram nas sílabas finais que compõem o distrator, associado ao fato de que a letra inicial apresenta curvatura semelhante e acompanha a mesma vogal: CE - GE.

Os que assinalaram a opção C (5,2%) provavelmente encontram-se numa etapa da fase pré-silábica em que ora registram a sílaba completa e ora uma vogal representando-a. Nesse caso, leram na terceira alternativa GELADA e não GEADA, que se trata de uma palavra do mesmo campo semântico. Mesmo encontrando-se nesse processo demonstram que não dominam a habilidade avaliada pelo fato de desconsiderarem os sons finais que formam a palavra que dá nome à imagem.

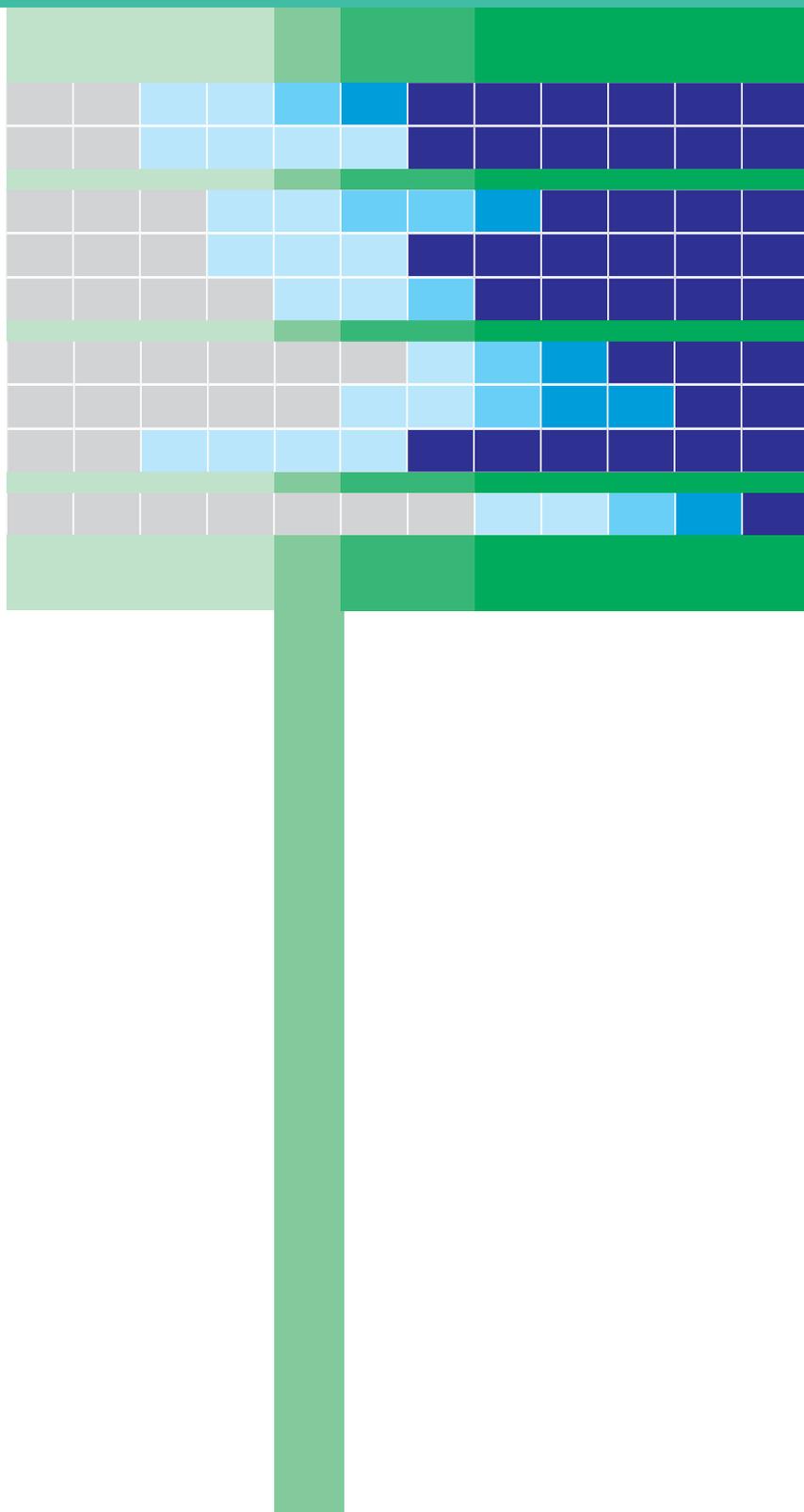
A	2,2%
B	2,7%
C	5,2%
D	89,4%

CRÍTICO

Os estudantes do padrão **CRÍTICO** ainda não desenvolveram habilidades essenciais para que possam ser considerados alfabetizados, pois se encontram em fase inicial do processo de decodificação e atribuição de sentidos para a leitura. Esses estudantes começam a interagir de forma mais efetiva com textos de gêneros mais familiares (C9), que circulam no contexto escolar, pois desenvolveram habilidades de leitura de palavras mais complexas. Também conseguem integrar texto verbal e não verbal para compreenderem o que lêem.

Estudantes que apresentam um padrão de desempenho crítico ainda encontram dificuldades em compreenderem o que leem pelo fato de não terem desenvolvido habilidades ligadas ao estabelecimento de relações lógico-discursivas entre partes de um texto (C8) e também aquelas necessárias à realização de inferências, que permitem ir além da superfície textual (C7).

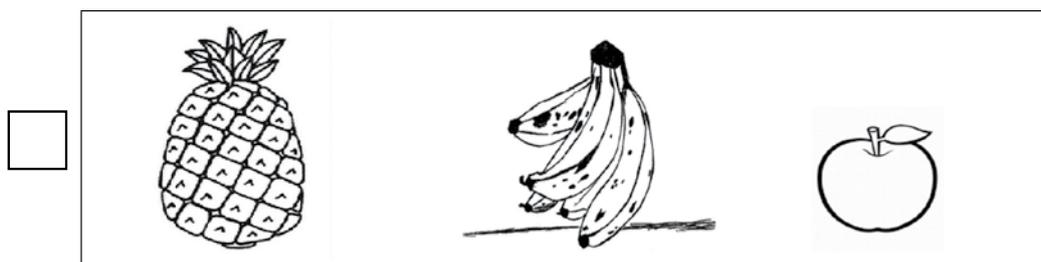
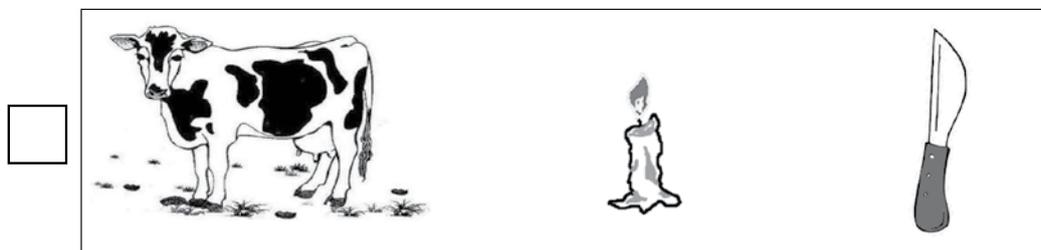
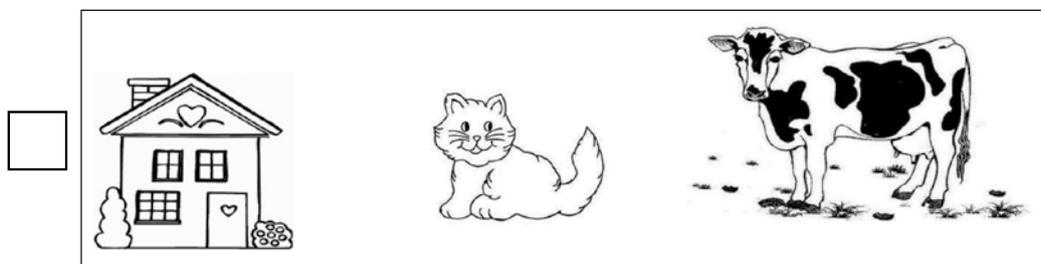
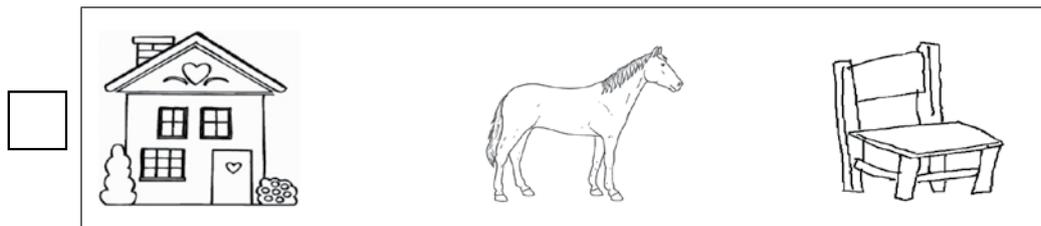
DE 350 A 400 PONTOS



O aplicador lê apenas os comandos do item.

 **Veja as figuras.**

 **Faça um X no quadro onde os nomes dos desenhos começam com a mesma sílaba (pedacinho).**



Para resolverem essa tarefa os estudantes precisam observar as diferentes imagens que aparecem nas alternativas, atentos à solicitação do comando que aponta para o fato de que precisam pensar no som inicial das palavras que nomeiam as figuras.

Os estudantes que marcaram a letra A (77,0%), gabarito, demonstraram que dominam a habilidade avaliada.

Os que escolheram a alternativa B (6,7%) podem ter pautado sua escolha no fato de que as duas primeiras imagens apresentam sons iniciais do mesmo campo sonoro e a terceira apresenta a sílaba CA ao final da palavra. Essa escolha aponta para o fato de que esses estudantes desconsideraram o comando da tarefa.

A escolha pela alternativa C (7,6%) provavelmente ocorreu pelo fato dos estudantes reconhecerem nas palavras VACA e FACA sílabas do mesmo campo sonoro. Paralelo a essa percepção, podem ter reconhecido na segunda imagem – VELA – a mesma sonoridade, desconsiderando, dessa forma, a vogal que acompanha o fonema.

Aqueles estudantes que optaram pela letra D (5,2%) podem ter realizado essa opção em virtude da presença da vogal A nas sílabas iniciais das três palavras. Essa escolha afasta-se da habilidade avaliada pelo fato de esses estudantes desconsiderarem o som das consoantes que compõem o nome de duas dessas imagens.

A 77,0%

B 6,7%

C 7,6%

D 5,2%

O aplicador lê os comandos do item, mas não lê a palavra nem as opções de resposta.

 **Veja a palavra.**

padaria

 **Faça um X no quadro onde está escrita a mesma palavra que você viu.**

- bateria*
- poderia*
- padaria*
- baleiro*

Para resolverem essa tarefa os estudantes precisam ler a palavra apresentada no suporte da tarefa, identificando, entre as alternativas apresentadas, a que apresenta a mesma palavra na letra cursiva.

Os estudantes que marcaram a letra C (85,4%), gabarito, demonstraram que dominam a habilidade avaliada.

A escolha pela alternativa A (4,5%) pode ter ocorrido porque esses estudantes se fixaram nas sílabas finais da palavra.

Os estudantes que optaram pelas alternativas B (6,4%) demonstraram uma aproximação significativa com a habilidade avaliada, uma vez que reconheceram as consoantes que formam a palavra e a sílaba final. Essa escolha afasta-se, no entanto, da habilidade avaliada, porque as duas sílabas iniciais não foram consideradas.

Os que assinalaram a opção D (2,5%) podem ter pautado sua escolha na sílaba inicial que é do mesmo campo sonoro da palavra avaliada: pa – ba, desconsiderando, inclusive, as demais sílabas que formam a palavra padaria.

A 4,5%

B 6,4%

C 85,4%

D 2,5%

INTERMEDIÁRIO

Os estudantes que se encontram no padrão **INTERMEDIÁRIO** desenvolveram habilidades de leitura que permitem considerá-los alfabetizados. Esses estudantes desenvolveram habilidades relacionadas à mobilização de procedimentos de leitura demandados por diferentes suportes e gêneros textuais.

Esses estudantes leem palavras com diferentes graus de complexidade (C5), localizam informação explícita em textos de gêneros familiares (C6), além de reconhecerem a finalidade de textos pertencentes a esses gêneros (C9). Além disso, compreendem o sentido global do texto a partir de inferências pelo título e por meio de imagens.

As habilidades relativas à realização de inferências e de estabelecimento de relações entre partes de um texto começam a ser desenvolvidas por esses estudantes, o que permite afirmar que dispõem de condições básicas para que sejam considerados alfabetizados.

A ampliação do contato com gêneros textuais variados deve ser um dos objetivos das intervenções pedagógicas junto a estudantes que apresentam esse padrão de desempenho.

O aplicador lê o comando do item, mas não lê o texto nem as opções de resposta.



Leia o texto.

BOLINHOS DE CHOCOLATE

Ingredientes:

1/2 lata de leite condensado

150g de farinha láctea

100g de chocolate em pó

Modo de preparar:

Misture o chocolate com o leite condensado e depois com a farinha láctea. Amasse com as mãos e espere um pouco para a massa endurecer. Faça bolinhas de tamanho médio. Depois, é só saborear.

FURNARI, E. Felpo Filva. São Paulo: Moderna, 2006, p. 28. (P020062C2_SUP)

Este texto é

um bilhete.

um convite.

uma propaganda.

uma receita.

O gênero escolhido para avaliar essa tarefa foi uma receita. Trata-se de um suporte textual que circula em esferas familiares e apresenta como características discursivas a presença de verbos no imperativo, destacando a ideia de ordem a ser seguida. O texto instrucional possui uma forma padrão dividida em duas etapas que determinam sua estrutura: a presença de uma lista de ingredientes associada à maneira com a qual esses ingredientes deverão ser usados pelo leitor para obter sucesso na realização da receita.

Para resolver a tarefa proposta os estudantes deverão ler com atenção as informações apresentadas na receita, atentos ao fato de que aparecem elementos que lhe permitirão identificar o gênero como uma receita, como o próprio título que remete a um alimento.

Os estudantes que escolheram a alternativa D (74,3%) demonstraram que reconhecem as especificidades que compõem o gênero receita.

Os que marcaram a alternativa A (6,7%) podem ter identificado o título da receita

como o destinatário e ter achado que, por se tratar de um texto curto, poderia ser um bilhete. Essa escolha aponta para o fato de que esses estudantes desconhecem os demais elementos que compõem um bilhete, uma vez que não há elementos suficientes para que identifiquem a despedida e o remetente, por exemplo.

Aqueles estudantes que escolheram a opção B (10,0%) podem ter compreendido o tamanho do texto associado à presença do título, entendendo-o como um vocativo presente em convites, desconsiderando as demais informações apresentadas pelo suporte.

A opção pelo gênero notícia, alternativa C (7,9%), pode ter ocorrido pelo fato da receita ser um gênero que circula também em jornais. Nesse caso, esses estudantes compreenderam que se tratava da divulgação de uma receita num espaço jornalístico, desconsiderando as demais características discursivas que compõem esse gênero, assim como a instrução do comando.

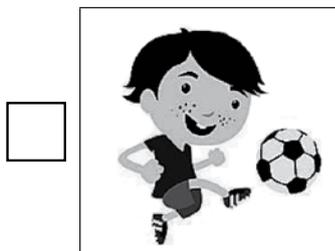
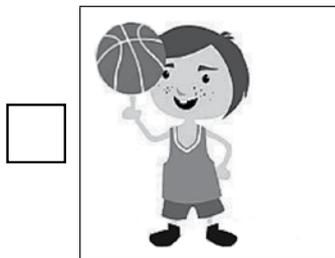
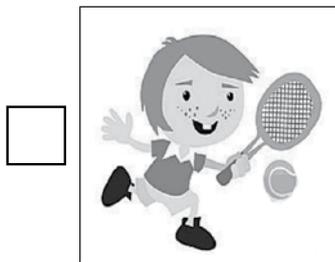
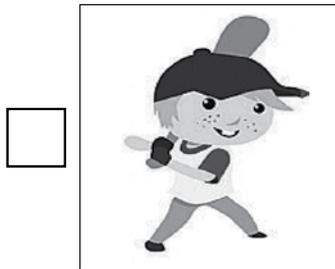
A	6,7%
B	10,0%
C	7,9%
D	74,3%

O aplicador lê os comandos do item, mas não lê a frase nem as opções de resposta.

 **Leia a frase.**

O menino brinca com uma raquete e uma bola.

 **Marque com um X a figura que mostra o que está escrito na frase.**



Para resolver a tarefa proposta os estudantes deverão ler a frase que compõem o suporte, atentos às informações apresentadas nas cenas retratadas nas quatro alternativas.

Os estudantes que optaram pela imagem retratada na alternativa B (78,0%) demonstraram que reconheceram na imagem a presença dos objetos destacados pela frase: raquete e bola.

Os que marcaram a alternativa A (4,3%) podem ter pautado sua escolha no fato de que a imagem mostra um menino brincando com um bastão, confun-

dindo esse objeto com uma raquete e desconsiderando a ausência da bola na cena. Essa escolha aponta para a possibilidade de que esses estudantes podem não ter lido a frase até o final.

Aqueles que escolheram as alternativas C (5,2%) ou D (11,2%) provavelmente centraram o olhar na presença da bola, que aparece na frase e, por se tratar de uma palavra formada por sílabas canônicas, pode ter influenciado nessas escolhas. Nesse caso, os estudantes afastaram-se da habilidade avaliada por não apreenderem o sentido global da frase.

A	4,3%
B	78,0%
C	5,2%
D	11,2%

O aplicador lê os comandos do item, mas não lê o texto nem as opções de resposta.

 **Veja o texto.**

Imaginem um rei e uma rainha que estavam tão tristes por não ter filhos, mas tão tristes por não ter filhos, mas tão tristes, que nem dá para contar. Foram a todas as estações de águas do mundo e fizeram de tudo: promessas, peregrinações, rezas aos santos, mas nada adiantava. Finalmente, porém, a rainha ficou grávida e deu à luz uma menina.

Minha 1ª Biblioteca Larousse: contos de fadas I. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007, p. 4.(P020036C2_SUP)

 A primeira palavra do texto é

menina.

não.

por.

Imaginem.

O suporte escolhido para avaliar a tarefa apresenta um texto narrativo de extensão curta, cuja linguagem é familiar aos estudantes dessa faixa etária por circular amplamente nas esferas escolares.

Para resolver a tarefa proposta os estudantes deverão estar atentos à solicitação do comando, para que possam identificar a primeira palavra apresentada no texto.

Os estudantes que marcaram a alternativa D (67,1%) demonstraram que reconhecem que um texto começa da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Os que optaram pela alternativa A (21,7%) podem ter desconsiderado a solicitação do comando, uma vez que a palavra menina é a última e não a primeira que aparece nesse texto.

A escolha pelas alternativas B (6,5%) ou C (3,4%) pode ter se pautado no fato de que as palavras “não” e “por” aparecem na primeira linha do texto. Essas escolhas afastam-se da habilidade avaliada por demonstrarem que esses estudantes ou não atentaram para a informação apresentada pelo comando ou não reconhecem, de fato, as direções da escrita.

A 21,7%

B 6,5%

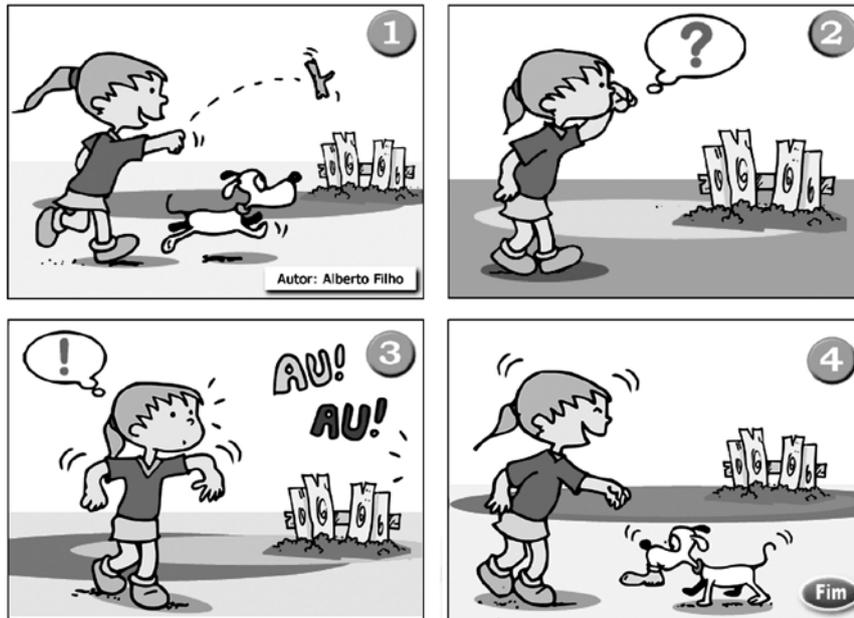
C 3,4%

D 67,1%

O aplicador lê o comando do item, mas não lê as opções de resposta.

 **Leia o texto.**

A menina e o cachorro



Disponível em: <http://sitededicas.uol.com.br/csc1_p4.htm> Acesso em: 02 fev. 2010. (P030001B1_SUP)

Nesse texto, a menina queria que o cachorrinho

- buscasse o objeto que ela jogou.
- se escondesse para ela encontrá-lo.
- ficasse longe dela.
- voltasse para casa.

O suporte escolhido para avaliar essa tarefa apresenta uma tirinha. Trata-se de um gênero cujo objetivo principal é o de divertir o leitor. As características discursivas nele presentes apontam para a necessidade da realização de inferências que dialogam com o conhecimento de mundo dos estudantes, para que possa ser interpretado.

Para realizar a tarefa solicitada pelo item esses estudantes precisam observar as informações que aparecem nas quatro imagens, atentos aos elementos que imprimem sentido narrativo na sequência imagética, identificando, na cena que se materializa no último quadro, a informação que lhes permita interpretar o desejo da menina ao jogar o objeto para o cachorrinho.

Os estudantes que escolheram a alternativa A (66,6%) demonstraram que dominam a habilidade avaliada.

Os que optaram pela alternativa B (13,5%) podem ter se detido nas cenas que aparecem no segundo e terceiro quadros, nas quais somente a menina aparece nas imagens, desconsiderando as demais informações apresentadas na sequência narrativa.

A opção pela alternativa C (8,3%) pode ter ocorrido pela articulação entre as três primeiras cenas, nas quais, logo após a menina jogar o objeto, o cachorro se afasta dela. Essa escolha não atende a habilidade solicitada pela tarefa porque aponta para o fato de que esses estudantes desconsideraram a informação presente na imagem que compõe a última cena.

Os estudantes que marcaram a alternativa D (10,5%) podem ter sustentado sua escolha na articulação entre a primeira e a quarta cenas. Nesse caso, interpretaram que, após o cachorrinho ter se afastado, a menina desejou que ele voltasse para casa. Outro caminho possível seria uma interpretação pautada nas imagens apresentadas no segundo e terceiro quadros que apresentam a menina ora preocupada, conforme o registro no balão de pensamento que aponta para uma possível pergunta da menina: "onde estará o meu cachorrinho?", ora pela expressão de cansaço que revela que a menina o procurava. Em ambas as hipóteses a habilidade avaliada não é contemplada por se pautar em uma interpretação fragmentada do texto.

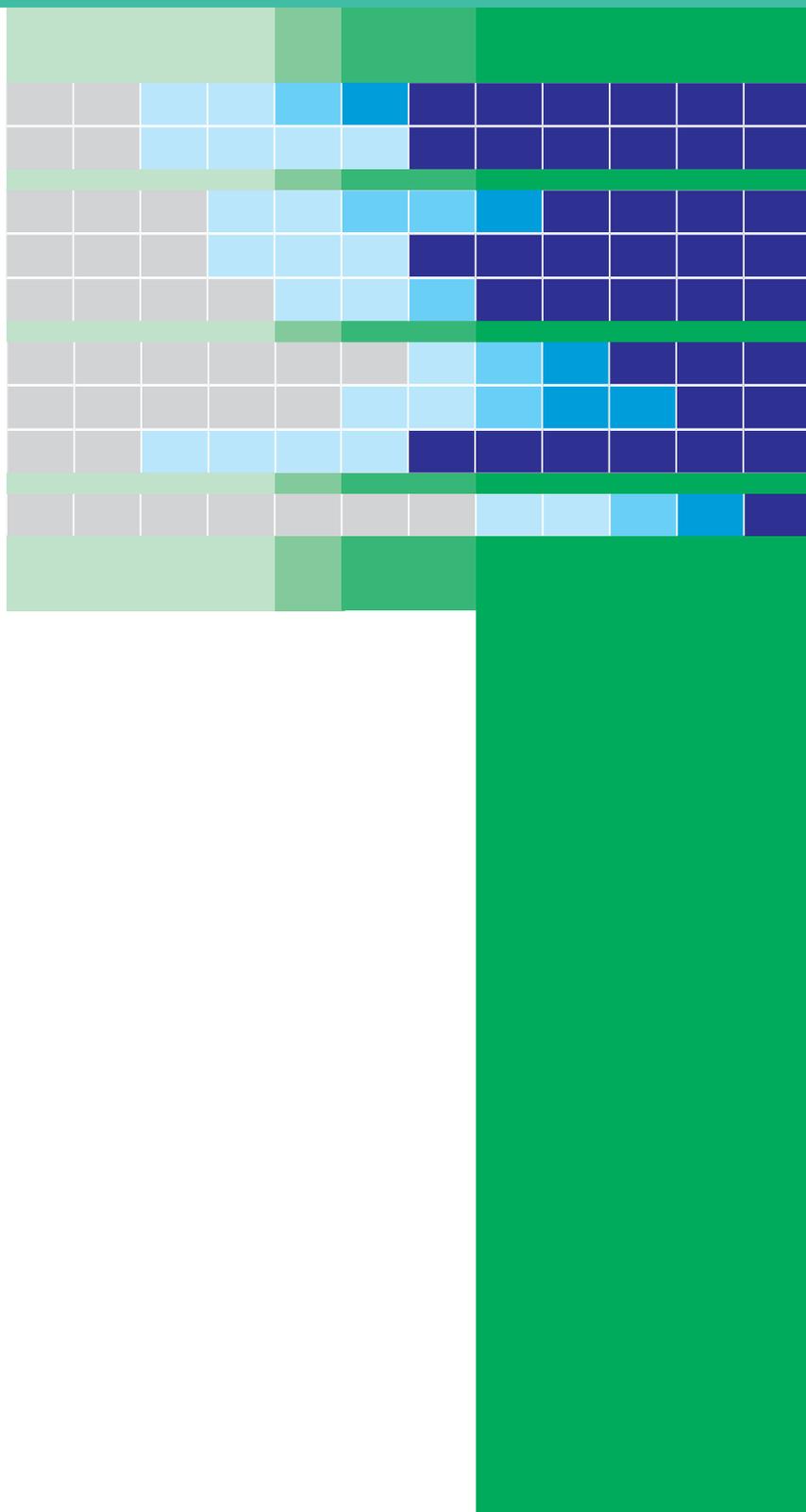
A	66,6%
B	13,5%
C	8,3%
D	10,5%

ADEQUADO

Estudantes que se apresentam um nível de proficiência compatível com o padrão **ADEQUADO** desenvolveram habilidades importantes à formação do leitor.

Esses estudantes estabelecem uma interação com textos de gêneros familiares (C9) e vocabulário acessível à faixa etária que lhes permite localizar informações explícitas (C6) e realizar inferências básicas, como o sentido de uma palavra ou expressão e o sentido global de um texto (C7). Além disso, estabelecem relações elementares - como as de causalidade (C8) - entre partes de um texto e demonstram uma familiaridade com uma variedade de gêneros textuais, uma vez que conhecem a finalidade desses textos.

ACIMA DE 500



O aplicador lê o comando do item, mas não lê o texto nem as opções de resposta.

 **Leia o texto.**

Renato e Lilian passam o domingo no campo, na casa de seus avós. Eles vão colher legumes na horta, pescar no rio, passear no mato... Que bom! Vovô João é um amante da natureza, ele adora falar sobre isso.

– A natureza é nossa mãe – gosta de repetir o vovô João. – Ela nos permite comer, beber, e respirar; suas riquezas nos dão vida...

– E se a gente gastar tudo? – pergunta Renato preocupado.

– Gastar tudo é difícil! – tranquiliza o vovô. – Mas todos devemos cuidar para não desperdiçar essas riquezas. Proteger a natureza é cuidar de nós mesmos.

Rastoin- Faugeron, Françoise. O meio ambiente. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 9 E 10. (P020057C2_SUP)

P020058C2

Por que o vovô João diz que a natureza é nossa mãe?

- Porque as riquezas da natureza nos dão vida.
- Porque é difícil gastar o que existe na natureza.
- Porque na natureza existem hortas, rios e matas.
- Porque na natureza todos os animais têm mães.

O suporte apresenta um texto narrativo, que apresenta como pano de fundo por meio das colocações do avô, um tema que circula em diferentes esferas sociais: a preservação do meio ambiente. A presença de uma linguagem simples, relatando uma situação de interação entre os personagens, pode ter se constituído num elemento facilitador para a resolução da tarefa.

Essa habilidade exige do estudante uma leitura atenta às informações apresentadas na sequência narrativa, para que possa compreender a solicitação do comando e escolher a alternativa correta.

Os estudantes que optaram pela letra A (53,9%) demonstraram que perceberam a relação de causalidade suscitada pela pergunta geradora.

Os que escolheram a alternativa B (16,9%) podem ter sustentado sua escolha na pergunta que aparece no início do quarto parágrafo em articulação à resposta do avô, apresentada na sequência do texto. Nessa interpretação afastaram-se da habilidade avaliada por sustentarem a escolha num fragmento do texto, impedindo-os, dessa forma, de reconhecer a relação entre cuidar da

natureza e manter a vida, que aparece, de forma implícita, ao final da narrativa.

A marcação da alternativa C (12,1%) sugere que os estudantes podem ter pautado sua escolha nas palavras que aparecem textualmente no primeiro parágrafo. Essa opção não atende a habilidade solicitada pela tarefa porque aponta para o fato de que esses estudantes desconsideraram as demais informações do texto, que lhes permitiriam identificar a relação de causa e consequência solicitada pelo comando do item.

A opção pela letra D (14,5%) pode ter se pautado na presença da palavra “mãe” no terceiro parágrafo, quando o avô explica a seus netos que a relação que natureza estabelece com os seres vivos pode ser comparada a de uma mãe. Nesse caso, os estudantes afastam-se da habilidade avaliada não só por se prenderem a presença de uma palavra específica, como também por demonstrarem que não compreenderam a informação que aparece na própria alternativa que não dialoga com a colocação feita pelo avô.

A 53,9%

B 16,9%

C 12,1%

D 14,5%

O aplicador lê o comando do item, mas não lê o texto nem as opções de resposta.

 **Leia o texto.**

Renato e Lilian passam o domingo no campo, na casa de seus avós. Eles vão colher legumes na horta, pescar no rio, passear no mato... Que bom! Vovô João é um amante da natureza, ele adora falar sobre isso.

– A natureza é nossa mãe – gosta de repetir o vovô João. – Ela nos permite comer, beber, e respirar; suas riquezas nos dão vida...

– E se a gente gastar tudo? – pergunta Renato preocupado.

– Gastar tudo é difícil! – tranquiliza o vovô. – Mas todos devemos cuidar para não desperdiçar essas riquezas. Proteger a natureza é cuidar de nós mesmos.

Rastoin- Faugeron, Françoise. O meio ambiente. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 9 E 10. (P020057C2_SUP)

P020057C2

Onde Renato e Lilian passam o domingo?

- Na horta.
- Na mata.
- No campo.
- No rio.

O suporte escolhido para avaliar a tarefa apresenta características discursivas de uma narrativa. Trata-se de um gênero que descreve o local e o tempo no qual a cena ocorre, simultaneamente a um conflito gerador que, geralmente, é apresentado por personagens.

Para resolver este item o estudante precisa ler o texto, objetivando identificar, como solicita o comando, o local onde os personagens Renato e Lilian passam o domingo.

Os estudantes que optaram pela alternativa C [53,7%] demonstraram que dominam a habilidade avaliada, reconhecendo, pelas informações

apresentadas na sequência narrativa que os avós vivem no campo.

Os que escolheram a alternativa A (13,2%), B (14,0%) ou D (15,5%) podem ter pautado sua escolha nas palavras presentes na segunda linha do primeiro parágrafo do texto: “Eles vão colher legumes na **horta**, pescar no **rio**, passear no **mato**...”, que também representam lugares. Nesse caso, os estudantes demonstraram uma leitura centrada em passagens pontuais do texto, desconsiderando as demais pistas textuais que lhes permitiriam uma identificação precisa do local solicitado pelo comando

A 13,2%

B 14,0%

C 53,7%

D 15,5%

COM A PALAVRA, O PROFESSOR

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

Professora traça diretrizes pela excelência do ensino

“A escola atua fundamentalmente na formação do estudante, preparando-o para sua inserção social e para o mercado de trabalho, junto ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais”. Essas palavras são da professora Giseli Aparecida Caparros Klauck, que, há dez anos, atua na alfabetização de crianças em Mato Grosso do Sul.

Formada em Pedagogia com duas especializações em Educação, Giseli conta que optou cursar o Magistério de Nível Médio e, com isso, passou a se dedicar ao trabalho escolar. Desde então, a educadora enfrenta cotidianamente os desafios da falta de valorização e de remuneração dos professores, os quais, segundo ela, ainda possuem acúmulo de tarefas e pouco tempo para crescer na carreira.

Apesar das dificuldades, Giseli relata que a maioria dos seus estudantes tem ótimo desenvolvimento na aprendizagem e valoriza a oportunidade de estar na escola. Na sua turma são 26, sendo que um é deficiente auditivo.

Referências pedagógicas

Para Giseli, os principais desafios da alfabetização estão relacionados ao comprometimento dos estudantes e à parceria com os pais, a fim de que

realizem um trabalho colaborativo com compromisso e responsabilidade.

Nesse contexto, encontram-se as avaliações externas que, de acordo com a professora, servem para examinar o padrão do seu trabalho, através da verificação dos pontos de maior dificuldade; permitindo, assim, o planejamento de ações que superem os desafios.

A metodologia para elaboração dos testes de múltipla escolha é útil para o trabalho de Giseli na medida em que treina a atenção e a leitura. “Acho interessante aplicar esses testes em sala de aula, pois preparam os estudantes para os exames e permitem a avaliação dos conteúdos desenvolvidos”, argumenta.

A alfabetizadora comenta que os boletins e as revistas pedagógicas auxiliam na reflexão do trabalho que vem realizando. “Os bons exemplos servem de referência e fornecem indícios importantes para o aprimoramento”, completa.

Acerca dos padrões de desempenho determinados pelo estado, ela afirma que, por meio deles, é possível verificar o alcance ou não dos aspectos esperados pela Secretaria. A escala de proficiência, por sua vez, é o “retrato do desempenho dos estudantes, possibilitando o diagnóstico da realidade para o desenvolvimento rumo à excelência escolar”, finaliza.

A consolidação de uma escola de qualidade é uma exigência social. A aprendizagem de todos no tempo e idade certos é um dever dos governos democráticos.

Para tanto, as unidades escolares devem ser autônomas, capazes de planejar e executar seus projetos com o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes. Tanto mais eficazes serão as ações desenvolvidas pelas escolas quanto mais informações acerca de si próprias elas tiveram à disposição.

Nesse contexto, a avaliação se insere como forte instrumento provedor de dados sobre a realidade educacional. Portanto, os resultados apresentados nesta revista, para atingir o fim a que se destinam, devem ser socializados, estudados, analisados e debatidos à exaustão em suas múltiplas possibilidades de uso pedagógico. Temos certeza que isso já está acontecendo em todas as escolas do Mato Grosso do Sul.



Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora
Henrique Duque de Miranda Chaves Filho

Coordenação Geral do CAEd
Lina Kátia Mesquita Oliveira

Coordenação Técnica do Projeto
Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo

Coordenação da Unidade de Pesquisa
Tufi Machado Soares

Coordenação de Análises e Publicações
Wagner Silveira Rezende

Coordenação de Instrumentos de Avaliação
Verônica Mendes Vieira

Coordenação de Medidas Educacionais
Wellington Silva

Coordenação de Operações de Avaliação
Rafael de Oliveira

Coordenação de Processamento de Documentos
Benito Delage

Coordenação de Produção Visual
Hamilton Ferreira

Responsável pelo Projeto Gráfico
Edna Rezende S. de Alcântara

O CAEd agradece à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais por autorizar a utilização de itens do PROALFA 2010 para fins de equalização dos testes e interpretação da escala de proficiência.

Ficha Catalográfica

VOLUME 3 – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ano Ensino Fundamental

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. SAEMS – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual

ANDRADE, Adriana de Lourdes Ferreira de; FINAMORE, Rachel Garcia; FULCO, Roberta; MACHADO, Maika Som; MARTINS, Leila Márcia Mafra; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; OLIVEIRA, Camila Fonseca de; PIFANO, Higor Evérson de Araújo; SILVA, Josiane Toledo Ferreira (coord.); SILVA, Maria Diomara da; TAVARES, Ana Letícia Duin.

Conteúdo: 2º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

ISSN 2238-0590

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

