

SPAECE 2011

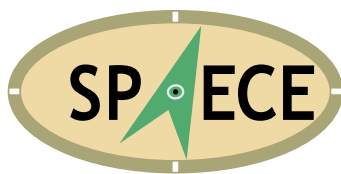
BOLETIM PEDAGÓGICO
LÍNGUA PORTUGUESA - 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ALFA



SPAECE 2011

BOLETIM PEDAGÓGICO

Língua Portuguesa - 2º Ano do Ensino Fundamental - Alfa



Governador
Cid Ferreira Gomes

Vice-Governador
Domingos Gomes de Aguiar Filho

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Secretária da Educação
Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretário Adjunto da Educação
Maurício Holanda Maia

Secretário Executivo
Antônio Idilvan de Lima Alencar

Assessora Institucional
Cristiane Carvalho Holanda

Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento da Educação
Betânia Maria Gomes Raquel

Célula de Avaliação de Desempenho Acadêmico da Secretaria da Educação

Orientadora
Carmilva Souza Flôres

Assessora técnica
Maria Iaci Cavalcante Pequeno

Assistentes técnicas
Francisca Eliane Dias de Carvalho
Rosângela Teixeira de Sousa

Equipe Técnica
Estefânia Maria Almeida Martins
Geanny de Holanda Oliveira
Luzia de Queiroz Hippolyto
Maria Assunção Oliveira Monteiro
Mirna Gurgel Carlos da Silva
Teresa Márcia Almeida da Silveira
Vanessa Lima Cunha (Estagiária)

Equipe de Gestão de Dados
Maria Angela Leão Hitzschky Madeira
Cláudio Brasilino de Freitas
Philipe Azevedo de Araújo

Revisão
Estefânia Maria Almeida Martins
Francisca Eliane Dias de Carvalho
Luzia de Queiroz Hippolyto
Maria Iaci Cavalcante Pequeno
Mirna Gurgel Carlos da Silva
Rosa Gomes de Oliveira Kubernat
Rosângela Teixeira de Sousa
Teresa Márcia Almeida da Silveira

7

A IMPORTÂNCIA DOS
RESULTADOS

8 Os resultados da sua escola

13

ESCALA DE PROFICIÊNCIA
EM ALFABETIZAÇÃO

15 A estrutura da Escala de Proficiência

16 Domínios e Competências

26 Entre a avaliação externa e a sala de aula

31

PADRÕES DE DESEMPENHO
ESTUDANTIL

32 Não alfabetizado

33 Alfabetização incompleta

36 Intermediário

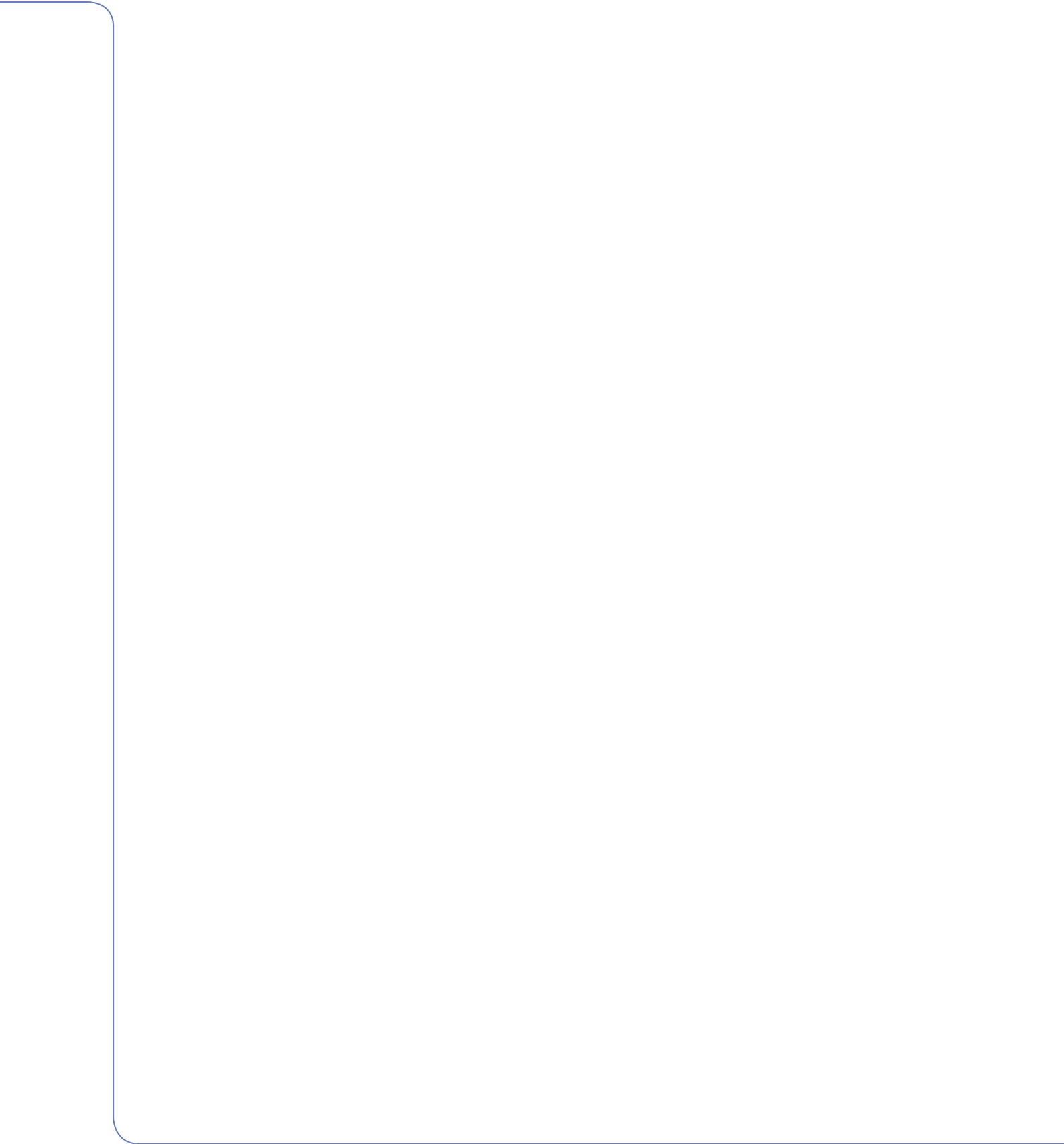
38 Suficiente

44 Desejável

52 Com a palavra, o professor

55

O TRABALHO CONTINUA





A IMPORTÂNCIA DOS RESULTADOS

As avaliações em larga escala realizadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), 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 auxiliar o planejamento de suas ações de aprendizagem. O Boletim Pedagógico, portanto, foi criado para atender ao objetivo de divulgar os dados gerados pelo SPAECE-Alfa de maneira que eles possam ser, efetivamente, utilizados como ferramenta para as diversas instâncias gestoras, bem como por cada unidade escolar.

Neste boletim, 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, neste boletim, um artigo que traz discussões importantes sobre o ensino de Língua Portuguesa e o depoimento de um professor que, como você, faz toda a diferença nas comunidades em que atua.

OS RESULTADOS DA SUA ESCOLA

Os resultados desta escola no SPAECE-Alfa 2011 são apresentados sob seis aspectos, sendo que quatro deles estão impressos neste boletim. Os outros dois, que se referem aos resultados do percentual de acerto no teste, estão disponíveis no CD (anexo a este boletim) e no Portal da Avaliação, pelo link www.spaeece.caeduffj.net. Outras informações relacionadas às matrizes de referência, aos roteiros das oficinas, aos vídeos instrucionais e aos fóruns sobre avaliação estão disponíveis também no site da SEDUC www.seduc.ce.gov.br.

RESULTADOS IMPRESSOS NESTE BOLETIM

1. Proficiência média

Apresenta a proficiência média de sua escola. Você pode comparar a proficiência com as médias do Estado, da sua Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) e do seu município. 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, na sua Crede, 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 SPAECE-Alfa em seus últimos ciclos de aferição.

4. Percentual de estudantes por nível de proficiência e padrão de desempenho

Apresenta a distribuição dos estudantes ao longo dos intervalos de proficiência no Estado, na sua Crede/município 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-aprendizagem e à promoção da equidade escolar.

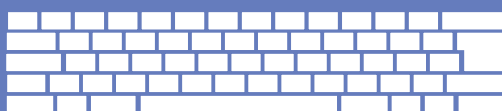
RESULTADOS DISPONÍVEIS NO CD E NO PORTAL DA AVALIAÇÃO

5. Percentual de acerto por descritor

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

6. Resultados por estudante

Cada estudante pode ter acesso aos seus resultados no SPAECE-Alfa. Neste boletim, é informado o padrão de desempenho alcançado pelo estudante e quais habilidades ele desenvolveu 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.





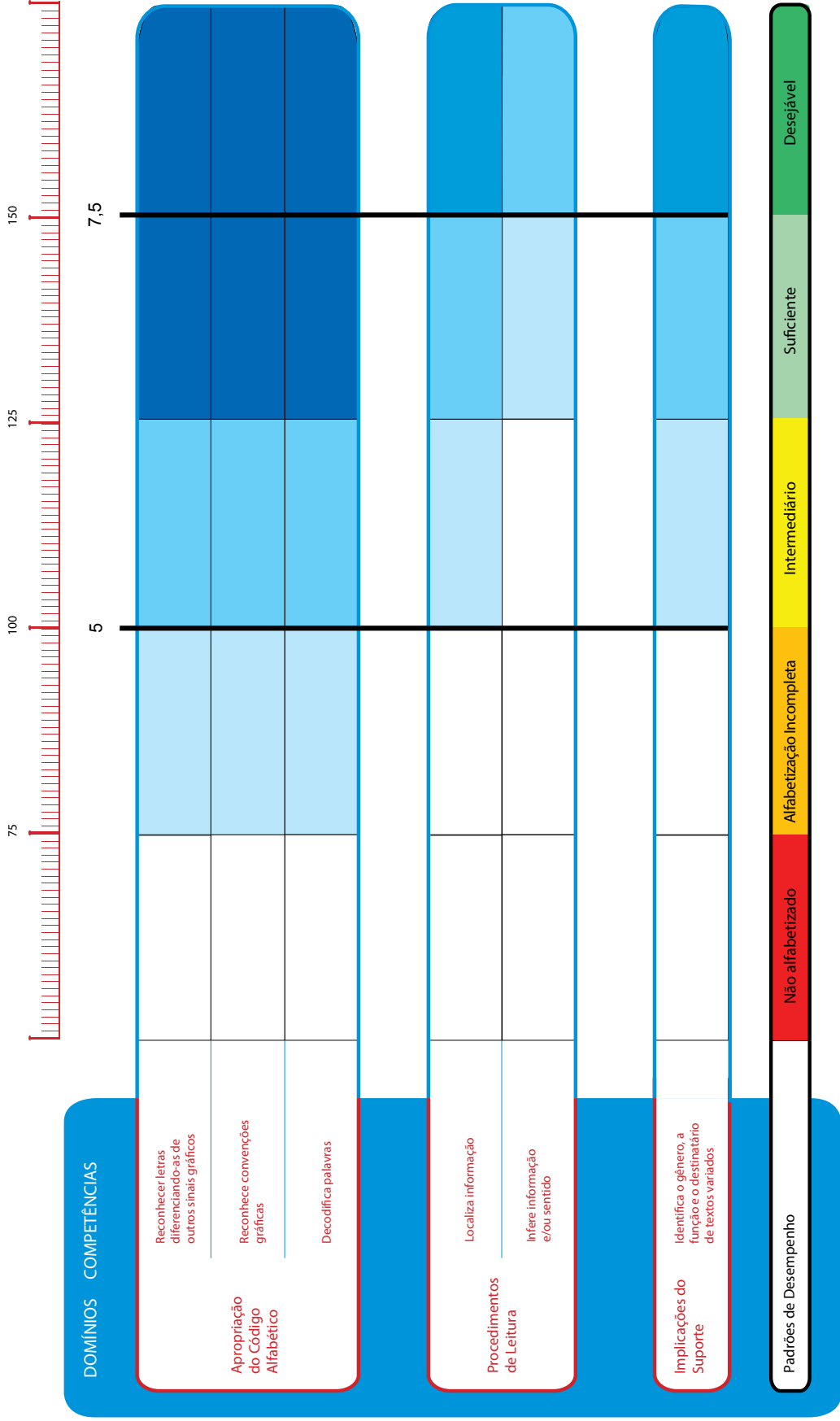
ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO

O foco das avaliações em larga escala são as habilidades descritas na matriz de referência. Por isso, os resultados das avaliações apresentam o desempenho dos alunos em cada habilidade avaliada pelo teste.

As informações sobre os níveis de proficiência alcançados pelos estudantes que realizaram o SPAECE-Alfa e as habilidades a eles associadas são apresentadas na escala de proficiência em Alfabetização. Por meio desta escala é possível identificar o nível de proficiência em que se encontram cada um dos alunos avaliados e interpretar, pedagogicamente, o que esta proficiência significa em termos das habilidades desenvolvidas por esses estudantes.

Na etapa da Alfabetização, essas informações são especialmente importantes, pois permitem compreender como os alunos estão se apropriando da língua escrita e, conseqüentemente, intervir precocemente para que obtenham sucesso nesse processo. Além disso, através da escala é possível conhecer a proficiência média da escola, que indica quais as habilidades o conjunto de estudantes demonstra ter desenvolvido e, portanto, se a escola, como um todo, vem obtendo resultados satisfatórios no que concerne à alfabetização.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO - SPAECE Alfa



Baixa Alta

A graduação de cores indica a complexidade da tarefa

Padrões de Desempenho: Não alfabetizado (red), Alfabetização Incompleta (yellow), Intermediário (orange), Suficiente (green), Desejável (dark green)

A ESTRUTURA DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Na primeira coluna, são apresentados os grandes domínios do conhecimento para a Alfabetização. Cada um desses domínios da escala se divide, na segunda coluna, em competências que, por sua vez, reúnem um conjunto de habilidades. As habilidades, representadas por tons de azul, indo 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 apresentada na escala. Assim, por exemplo, o azul-claro indica o primeiro nível de complexidade da habilidade, passando pelos tons médios e indo até o nível mais complexo, representado pelo azul-escuro. A legenda explicativa das cores informa sobre essa gradação na própria escala.

Na última linha, em diferentes cores, estão agrupados os padrões de desempenho definidos pela Secretaria da Educação do estado do Ceará para o 2º ano do Ensino Fundamental. Os limites entre os padrões traspassam a escala, no sentido vertical, da primeira à última linha.

A RELAÇÃO ENTRE A ESCALA DE PROFICIÊNCIA E A MATRIZ DE REFERÊNCIA

A escala de proficiência em Alfabetização é formada por três domínios, aos quais estão relacionadas algumas competências. Tais competências, por sua vez, reúnem um conjun-

to de habilidades que fazem parte da matriz de referência para avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental. No quadro acima, apresentamos os domínios da escala de proficiência

em Alfabetização, as competências pertinentes a cada domínio e as habilidades relacionadas a essas competências.

QUADRO ESCALA-MATRIZ

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES 2º ANO
APROPRIAÇÃO DO CÓDIGO ALFABÉTICO	Reconhece letras diferenciando-as de outros sinais gráficos.	D1 e D2
	Reconhece convenções gráficas.	D3, D4 e D5
	Decodifica palavras.	D6, D7, D8, D9, D10 e D11
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Localiza informação.	D12, D13
	Inferir informação e/ou sentido.	D14, D16, D17 e D18
IMPLICAÇÕES DO SUPORTE	Identifica o gênero, a função e o destinatário de textos variados.	D22

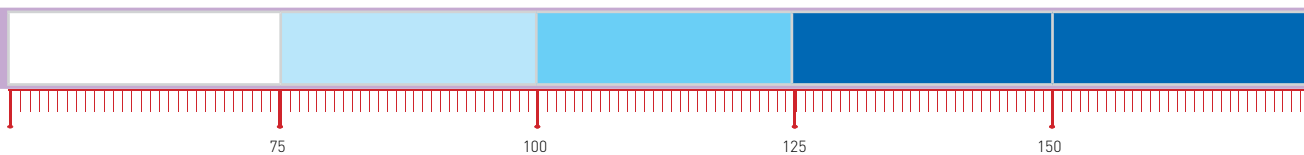
DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS

Apresentamos, a seguir, os domínios da escala de proficiência e cada uma das competências a eles relacionados. A graduação de cores das régua representa os diferentes níveis de complexidade de uma mesma competência.

DOMÍNIO: APROPRIAÇÃO DO CÓDIGO ALFABÉTICO

Esse primeiro domínio se refere àquelas competências a serem desenvolvidas no período de alfabetização dos alunos. Dizem respeito às habilidades necessárias à decodificação do texto escrito.

COMPETÊNCIA: RECONHECE LETRAS DIFERENCIANDO-AS DE OUTROS SINAIS GRÁFICOS:



Esta competência reúne as habilidades que permitem ao aluno ser capaz de compreender que as letras são os sinais utilizados na representação da linguagem escrita, além de identificar as letras do alfabeto, nomeando-as corretamente. Na matriz de referência do SPAECE-Alfa, essas habilidades estão descritas em D1 e D2.



Alunos com proficiência até 75 pontos, em função de não terem desenvolvido as competências relativas ao domínio "Apropriação do Código Alfabético", ainda não começaram a desenvolver as habilidades envolvidas na competência descrita acima.



Estudantes com proficiência entre 75 e 100 pontos já diferenciam letras de outros sinais gráficos, mas podem encontrar dificuldades na identificação de letras do alfabeto, quando solicitados a reconhecê-las pelo nome.

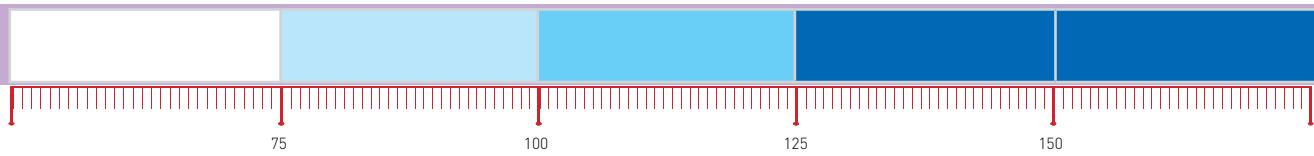


Alunos com proficiência entre 100 e 125 pontos, além de diferenciarem letras de outros sinais gráficos, começam a desenvolver a habilidade de reconhecer letras do alfabeto.



Estudantes com proficiência acima de 125 pontos já desenvolveram a habilidade de diferenciar letras de outros sinais e, ainda, são capazes de reconhecer qualquer letra do alfabeto, nomeando-as corretamente.

COMPETÊNCIA: RECONHECE CONVENÇÕES GRÁFICAS



Esta competência refere-se à capacidade de o aluno identificar as direções da escrita, o espaçamento entre as palavras e a escrita de uma mesma letra (ou palavra) em diferentes padrões (maiúscula, minúscula, cursiva, de imprensa, dentre outros aspectos). Na matriz de referência do SPAECE-Alfa, as habilidades ligadas a essa competência estão descritas em D3, D4 e D5.



Estudantes com proficiência abaixo de 75 pontos, em função de não terem consolidado as competências relativas ao domínio "Apropriação do Código Alfabético", ainda não começaram a desenvolver as habilidades envolvidas na competência acima descrita.



Alunos com proficiência entre 75 e 100 pontos começam a desenvolver as habilidades ligadas à competência de reconhecer convenções gráficas. A habilidade de reconhecer as direções da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita), a mais elementar entre aquelas relacionadas a essa competência, provavelmente, já foi desenvolvida por esses alunos. Entretanto, eles podem encontrar, ainda, dificuldades em reconhecer uma mesma letra (ou palavra) grafada em diferentes padrões gráficos e na percepção dos espaços entre palavras que se fazem necessários na língua escrita.

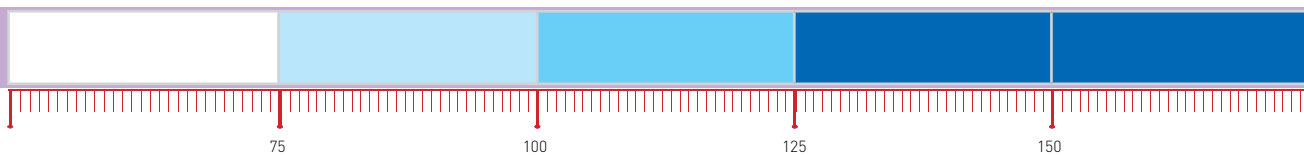


Estudantes com proficiência entre 100 e 125 pontos começam a desenvolver a habilidade de identificar letras ou palavras em diferentes padrões gráficos. Esses alunos podem encontrar maior facilidade em fazer tal identificação se a palavra for familiar ou composta por letras cujo formato distingue-se claramente do de outras. Letras minúsculas de imprensa, por exemplo, ainda podem apresentar algum nível de dificuldade a esses alunos, especialmente no caso de palavras mais extensas ou pouco conhecidas, quando é difícil deduzir o sentido da palavra pela decifração de, pelo menos, parte dela. Esses alunos também já começam a perceber que, na escrita, são necessários espaços entre as palavras que não são perceptíveis no fluxo contínuo da fala.



Alunos com proficiência acima de 125 pontos já desenvolveram as habilidades de reconhecer as convenções gráficas, portanto os aspectos gráficos da escrita não se constituem, para eles, em dificuldade no processo de leitura.

COMPETÊNCIA: DECODIFICA PALAVRAS



Diz respeito às habilidades necessárias à decifração de palavras formadas por diferentes padrões silábicos da Língua Portuguesa – padrão consoante/vogal, o mais familiar, e outros padrões diferentes desse.

Em geral, quando está em processo de alfabetização, a criança encontra maior facilidade na decifração de palavras compostas pelo padrão consoante/vogal, por serem mais exploradas nas atividades de alfabetização e também porque apresentam uma forma de organização lógica facilmente compreensível por ela. Progressivamente, vão apropriando-se de palavras grafadas em outros padrões silábicos.

As habilidades envolvidas na competência de decodificar palavras vão desde a percepção de que a palavra é composta por segmentos menores que ela própria – as sílabas e os fonemas –, até a compreensão das relações existentes entre o modo como se fala e o modo como se escreve convencionalmente. Na matriz de referência do SPAECE-Alfa, as habilidades envolvidas nessa competência estão descritas em D6, D7, D8, D9, D10 e D11.



Alunos com proficiência até 75 pontos, em função de não terem desenvolvido as competências relativas ao domínio “Apropriação do Código Alfabético”, ainda não começaram a desenvolver as habilidades envolvidas na competência de decodificar palavras.



Estudantes com proficiência entre 75 e 100 pontos começam a desenvolver as habilidades ligadas à competência de decodificar palavras. Esses alunos começam a ser capazes de contar sílabas de uma palavra ouvida, perceber semelhanças entre sílabas e reconhecer a escrita convencional de sílabas de uma palavra, especialmente se essas sílabas se apresentarem no padrão consoante/vogal.



Alunos com proficiência entre 100 e 125 pontos começam a desenvolver a habilidade de decodificar palavras de diferentes padrões silábicos. Esses alunos podem encontrar maior facilidade em fazer tal decodificação se a palavra for escrita no padrão consoante/vogal, mas já começam a se mostrar competentes também na decodificação de palavras em outros padrões silábicos.

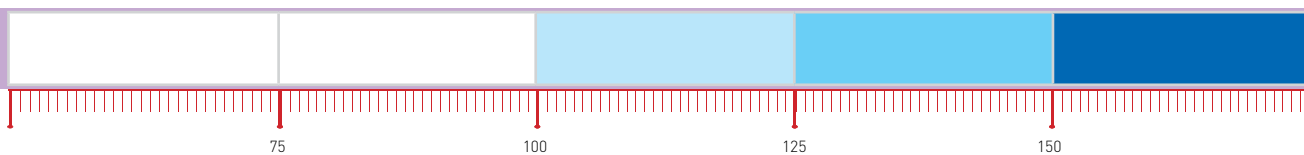


Estudantes com proficiência acima de 125 pontos já desenvolveram a habilidade de decodificar palavras em quaisquer padrões silábicos, fazendo adequadamente a relação entre significado e significante (relacionando palavra e imagem). Para esses alunos, o processo de leitura não apresenta dificuldades relativas à dimensão da decifração do escrito.

DOMÍNIO: PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Engloba aqueles descritores que se referem a diferentes habilidades, necessárias aos alunos na leitura de um texto, desde aquelas mais elementares, como ler, com compreensão, uma frase, até aquelas mais complexas, como realizar inferências.

COMPETÊNCIA: LOCALIZA INFORMAÇÃO



Engloba as habilidades de localizar informações explícitas numa frase e em textos de pequena extensão, com vocabulário simples e gênero familiar aos alunos da faixa etária avaliada. Os descritores D12 e D13 da matriz de referência para avaliação do SPAECE-Alfa descrevem as habilidades relacionadas a essa competência.



Alunos com proficiência até 100 pontos, em função de não terem desenvolvido as competências relativas ao domínio "Apropriação do Código Alfabético", ainda não começaram a desenvolver as habilidades envolvidas na competência de localizar informações.



Estudantes com proficiência entre 100 e 125 pontos começam a desenvolver a habilidade de localizar informações. Esses alunos começam a compreender frases no padrão sujeito/verbo/objeto.

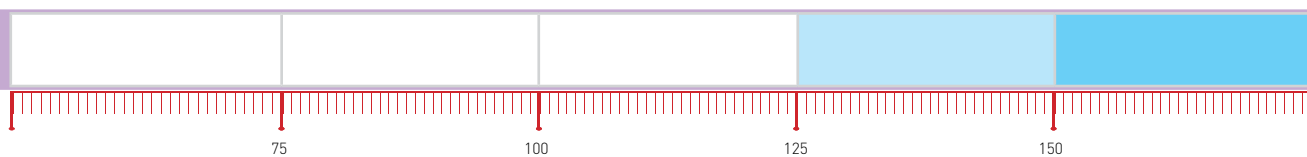


Alunos com proficiência entre 125 e 150 pontos já desenvolveram a habilidade de compreender frases e são capazes de localizar informações em textos curtos, com vocabulário simples e de gênero familiar, desde que o texto contenha poucas informações e que a informação solicitada se encontre no início do texto.



Estudantes com proficiência acima de 150 pontos já desenvolveram a habilidade de localizar informações em textos curtos, de vocabulário simples, gênero familiar, seja qual for a posição da informação solicitada no texto.

COMPETÊNCIA: INFERE INFORMAÇÃO E/OU SENTIDO.



A inferência de informações envolve uma gama extensa de habilidades, tais como: inferir informações em textos não-verbais, em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, inferir o sentido de uma palavra ou expressão ou inferir informações em textos exclusivamente verbais. No 2º ano, é avaliada, exclusivamente, a habilidade de inferir o assunto de um texto, descrita na matriz de referência para Avaliação do SPAECE-Alfa em D14, D16, D17 e D18.



Alunos com proficiência até 125 pontos, em função de ainda apresentarem dificuldades na localização de informações no texto, não desenvolveram a habilidade de realizar inferências.



Alunos com proficiência entre 125 e 150 pontos começam a desenvolver a habilidade de reconhecer o assunto de que trata um texto curto, de gênero familiar e vocabulário simples. Esses alunos são capazes de fazer esse reconhecimento quando o assunto está indicado no título do texto.

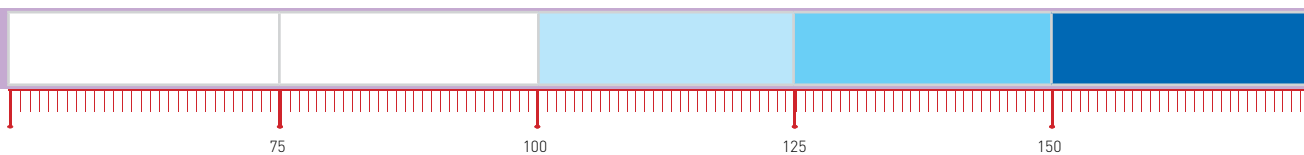


Entre 175 e 200 pontos na escala, há um segundo nível de complexidade. Nesse nível, os estudantes reconhecem, por exemplo, a ordem em que os fatos são narrados.

DOMÍNIO: IMPLICAÇÕES DO SUPORTE

Neste domínio, estão relacionadas competências que dizem respeito, mais diretamente, à dimensão do letramento. Essas habilidades se desenvolvem em função da exposição do leitor a diferentes gêneros textuais, em situações sociais nas quais esses textos são utilizados com funções comunicativas concretas.

COMPETÊNCIA: IDENTIFICA O GÊNERO, A FUNÇÃO E O DESTINATÁRIO DE TEXTOS VARIADOS.



No 2º ano do Ensino Fundamental, apenas uma habilidade referente a esse domínio é avaliada: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Essa habilidade está descrita em D22.



Estudantes com proficiência até 75 pontos, em função de ainda não terem desenvolvido as competências relativas ao domínio “Apropriação do Código Alfabético”, não são capazes de identificar a finalidade de textos de gêneros variados, quando necessitam realizar a leitura desses textos de forma autônoma.



Alunos com proficiência entre 75 e 100 pontos começam a desenvolver a habilidade de identificar a finalidade de textos curtos, com vocabulário simples e gênero familiar, quando há apoio da apresentação gráfica do texto para a identificação de sua finalidade (por exemplo, quando uma receita culinária apresenta “Ingredientes” e “Modo de preparo” claramente discriminados na apresentação do texto).



Alunos com proficiência entre 125 e 150 pontos começam a desenvolver a habilidade de identificar a finalidade de textos curtos, de gênero familiar, baseados em seu conteúdo, ou seja, mesmo quando a apresentação gráfica do texto não oferece elementos para que se possa deduzir a finalidade do texto.



Estudantes com proficiência acima de 150 pontos já são capazes de identificar a finalidade de textos de gêneros menos familiares, baseados em seu conteúdo, ou seja, mesmo quando a apresentação gráfica do texto não oferece elementos para que se possa deduzir a finalidade do texto.

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 alunos 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 alunos das classes populares para obter sucesso na escola. Várias foram as hipóteses levantadas: desde o baixo *handicap*¹ 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: 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 polos 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 alunos. 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.

¹ A teoria do handicap cultural nasceu no final da década de 1960 na tentativa de explicar o insucesso escolar. Ela constata que a desigualdade sociocultural reflete na escola. Desta forma, as condições de vida dos alunos afetam o seu desenvolvimento e aqueles cujo contexto familiar é desprovido de recursos econômicos, sociais e culturais estão propensos ao insucesso. Nesta teoria, o meio social é o que influencia no desempenho do aluno, não levando em conta a escola e suas ações.

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, 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 materiais 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, diferente 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;

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.

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.

Nesse sentido, é necessário diferenciar as situações de ensino das situações de avaliação, especialmente as avaliações em 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 alunos.

Um exemplo é a pesquisa de Morais, Leal e Pessoa² sobre a recepção e o uso da Provinha Brasil em escolas de três regiões de Pernambuco com bom desempenho nesta avaliação. 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.

Ao ler histórias com ou para seus alunos, os professores contam com excelentes oportunidades para desenvolver habilidades descritas nas matrizes. É possível refletir sobre essas habilidades pensando, ao mesmo tempo, nas ações

2 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.

e mediações docentes envolvidas nesse processo.

1- A escolha do texto a ser lido para/ com os alunos: 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 alunos, o professor deve torná-la expressiva e viva. Assim, os alunos percebem que o texto tem algo a "dizer". Após a leitura, é importante discutir com os alunos 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 alunos 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 aluno lê de forma autônoma e reflete sobre as regulari-

dades 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).

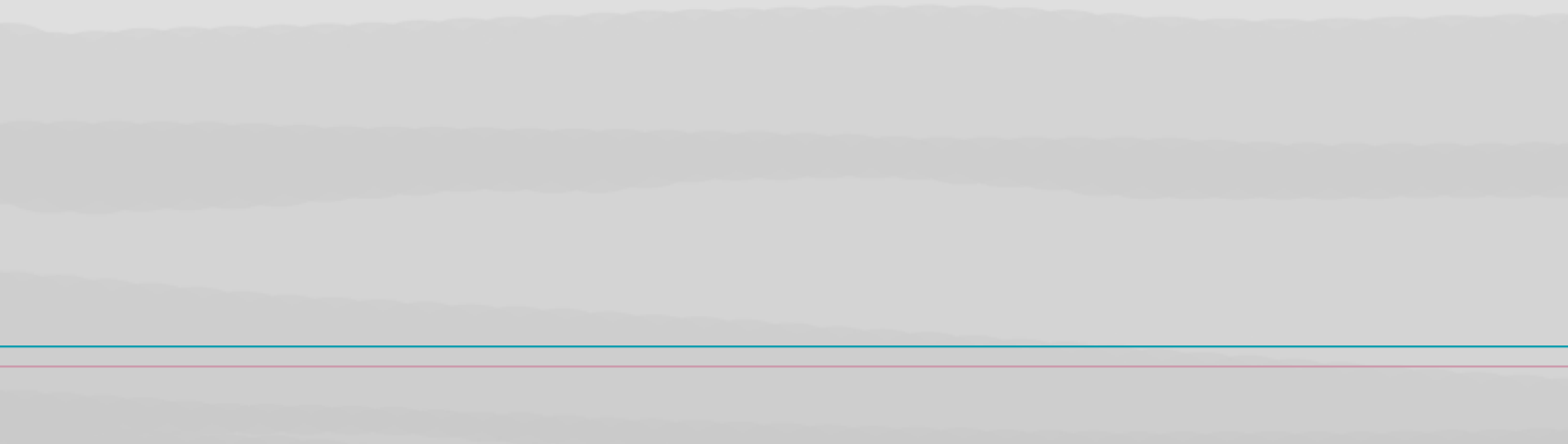
Nessas atividades são exploradas, de forma integrada, as dimensões do ensino das regularidades que organizam a escrita alfabética e a vivência da alfabetização como processo discursivo. Desse modo, a criança é inserida no universo letrado e no processo de produção de sentidos para o que lê e escreve.

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.



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 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, o alcance dos objetivos curriculares 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 baixos de desempenho e aqueles que estão nos níveis mais altos.

A distância entre esses extremos representa, ainda que de forma alegórica, o abismo existente entre aqueles que têm grandes chances de sucesso escolar e, consequentemente, 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 concretize ações com vistas à promoção da equidade. Para cada padrão, são apresentados exemplos de item* do teste do SPAECE-Alfa.

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

NÃO ALFABETIZADO



ATÉ 75 PONTOS

Os alunos que apresentam este padrão de desempenho não conseguem realizar praticamente nenhuma das tarefas propostas no teste, o que indica que seus conhecimentos sobre a escrita são bastante rudimentares. Esses alunos ainda não reconhecem, por exemplo, como as letras podem ser utilizadas na escrita. Esse grupo necessita de intervenções pedagógicas que favoreçam sua familiaridade com situações nas quais a escrita seja utilizada com funções comunicativas reais para que possam se familiarizar com essa forma de representação.

ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA



75 | — 100 PONTOS

Os alunos que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização. Já sabem que as letras são utilizadas para escrever e sabem como a escrita se organiza na página. Além disso, leem, com compreensão, palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal. As intervenções pedagógicas para esse grupo de alunos devem favorecer a ampliação de suas capacidades leitoras, especialmente a capacidade de ler, com compreensão, palavras formadas por padrões silábicos diversos.

Faça um X no quadro com a frase que está separada corretamente.

- AMENINA TEMDUAS BONECASAMARELAS.
- AMENINA TEM DUAS BONECASAMARELAS.
- A MENINA TEM DUAS BONECAS AMARELAS.
- A MENINA TEM DUAS BONECASAMARELAS.

Este item avalia a habilidade de identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.

Para resolver a tarefa, os estudantes precisam observar as frases e identificar qual delas apresenta uma segmentação correta, respeitando o espaçamento entre as palavras que corresponde à materialização de cada uma delas.

Os estudantes que assinalaram o gabarito, letra C (82,9%), demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada.

Aqueles que marcaram a alternativa A (2,0%) demonstraram que não observam, ainda, a segmentação adequada das palavras, uma vez que a frase foi estruturada agrupando as palavras duas a duas.

Os que optaram pela letra B (13,1%), provavelmente, desconsideraram o "A" como palavra e, como as palavras subsequentes, com a exceção das duas últimas, encontram-se segmentadas corretamente, concluíram que essa frase atenderia à solicitação do comando.

Os estudantes que optaram pela alternativa D (1,5%), possivelmente, realizaram a junção das últimas palavras da frase, assemelhando-as na escrita da mesma forma como é feito na oralidade; ou detiveram sua atenção no início da frase em que as palavras aparecem com a segmentação correta, desconsiderando a forma como as duas últimas palavras foram apresentadas.

A 2,0%

B 13,1%

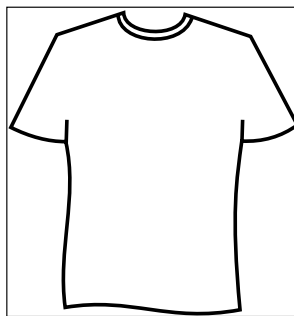
C 82,9%

D 1,5%

Questão

AL0014A8

Veja a figura.



Faça um X no quadro onde está escrito o nome dessa figura.

- CAMILA
- CAMISA
- CABEÇA
- CASADA

Este item avalia a habilidade de ler palavras no padrão (consoante/vogal).

Para resolver a tarefa, os estudantes precisam, por meio do suporte que traz a figura de uma camisa, fazer a associação dessa figura com as palavras que são apresentadas nas alternativas, reconhecendo aquela que corresponde à opção correta.

Os estudantes que assinalaram o gabarito, letra B (92,1%), demonstraram reconhecer a escrita correta da palavra CAMISA.

Aqueles estudantes que marcaram a alternativa A (3,5%), possivelmente, se fixaram nas primeiras duas sílabas da palavra CAMILA, que se assemelha a da palavra CAMISA.

Os estudantes que optaram pelas alternativas C (2,7%) e D (1,4%) podem ter observado a primeira sílaba das palavras CABEÇA e CASADA, respectivamente, pois essas sílabas correspondem à primeira sílaba da palavra CAMISA e desconsideraram as mediais e finais.

A 3,5%

B 92,1%

C 2,7%

D 1,4z%

INTERMEDIÁRIO



100 | — 125 PONTOS

Os alunos que apresentam este padrão de desempenho demonstram um salto qualitativo em sua formação como leitores, pois já conseguem ler com autonomia palavras que apresentam padrões silábicos mais complexos e localizar informações em textos curtos, de vocabulário simples. Além disso, demonstram uma maior familiaridade com textos escritos, pois conseguem reconhecer a finalidade de alguns gêneros textuais de maior circulação. Para esses alunos, são necessárias atividades que favoreçam sua percepção do texto como um todo, ou seja, de como as partes de um texto se relacionam na construção do todo.

Questão

P020047C2

Leia os versos.

A LAGARTA

Como come essa verdinha!
Nunca vi comer assim.
Desse jeito
a lagartinha
não deixa
folhas
pra mim.

VASQUES, Marciano. *Uma dúzia e meia de bichinhos*. São Paulo: Atual, 2000, p. 4. (P020047C2_SUP)

Nos versos, a palavra que rima com **assim** é

verdinha.

jeito.

lagartinha.

mim.

Este item avalia a habilidade de identificar rima.

O suporte nos traz um poema, gênero que circula com frequência no ambiente escolar. Nesse caso, o suporte apresenta uma linguagem fácil, por meio de elementos concretos e familiares aos estudantes.

Para acertar o item, os estudantes precisam realizar a leitura do texto, percebendo os recursos próprios do gênero poema, que aparece fortemente marcado pela presença de rimas.

Os estudantes que assinalaram o gabarito, letra D (80,7%), demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada.

Aqueles estudantes que marcaram a alternativa A (6,1%), possivelmente, observaram a última palavra do primeiro verso do poema, desconsiderando a palavra destacada no comando do item.

Os estudantes que marcaram as alternativas B (4,8%) ou C (7,7%) podem ter sido atraídos por informações pontuais no texto.

A 6,1%

B 4,8%

C 7,7%

D 80,7%

SUFICIENTE



125 | — 150 PONTOS

Os alunos que apresentam este padrão de desempenho conseguem realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, pois começam a desenvolver habilidades de compreensão global do texto. Esses alunos podem ser considerados alfabetizados, embora ainda apresentem dificuldades para fazer leituras mais extensas. As intervenções pedagógicas para esse grupo de alunos devem favorecer a familiaridade com textos de gêneros variados e com situações sociais nas quais esses textos são utilizados.

Questão

P030041A9

Leia o texto.

Rir é um ótimo remédio

O riso faz bem à saúde. Os especialistas dizem que ele produz uma sensação boa, de prazer e bem estar. Quando a gente ri, contrai os músculos da barriga e é como se fizéssemos uma massagem nos órgãos internos. E não é só isso, uma boa risada reforça o sistema de defesa do organismo. Pesquisas mostraram que crianças doentes que receberam a visita de palhaços no hospital se recuperaram mais rápido do que outras que ficaram sem diversão.

Recreio, São Paulo, n. 208, mar. 2004. (P030041A9_SUP)

O assunto desse texto é

- benefícios do riso.
- defesas do organismo.
- doenças das crianças.
- músculos da barriga.

Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto.

O suporte deste item apresenta um texto informativo, com linguagem simples, o que pode ter se constituído num elemento facilitador para a resolução da tarefa.

Para acertar o item, os estudantes precisam realizar a leitura do texto percebendo, por meio das informações contidas nele, qual é o assunto principal que o norteia.

Os estudantes que assinalaram o gabarito, letra A (69,8%), conseguiram inferir, a partir das pistas textuais, que o texto trata dos benefícios do riso.

Aqueles que marcaram as alternativas B (10,2%), C (9,7%) ou D (9,8%), possivelmente, se ativeram a informações pontuais no texto, portanto não conseguiram realizar as conexões que lhes permitiriam perceber o tema abordado no texto em questão.

A 69,8%

B 10,2%

C 9,7%

D 9,8%

Leia o texto.



Disponível em: < <http://www.prefeitura.sp.gov.br> > Acesso em: 12 jan. 2010. (P030040BH_SUP)

Esse texto serve para

- alertar sobre o perigo da dengue.
- dar uma notícia sobre a dengue.
- divulgar uma campanha de vacinação.
- informar sobre a importância do sono.

Este item avalia a habilidade de identificar a finalidade de um texto.

O suporte apresenta um cartaz que retrata um mosquito pousado no rosto de um bebê e o objetivo comunicativo do texto é o de alertar a população sobre o perigo da dengue.

Os estudantes que assinalaram o gabarito, letra A (68,6%), demonstraram que perceberam a finalidade do texto como a de alertar a população.

Aqueles estudantes que marcaram a alternativa B (18,6%), possivelmente, confundiram a finalidade e estrutura do cartaz com as de uma notícia.

Os estudantes que escolheram a alternativa C (6,6%) podem ter confundido a estrutura do texto apresentado com o de uma campanha de vacinação, que normalmente se utiliza de elementos gráficos semelhantes aos dessa campanha.

Aqueles estudantes que optaram pela alternativa D (5,7%), possivelmente, se prenderam à imagem da criança e da mulher dormindo para assinalarem este distrator.

A 68,6%

B 18,6%

C 6,6%

D 5,7%

Leia o texto.

Emprego

Vamos arranjar um emprego para o bicho preguiça?

- Que tal carteiro?
- Aí ninguém recebe cartas.
- Que tal bombeiro?
- Aí o fogo queima tudo.
- Que tal maquinista?
- Aí o trem nunca mais chega.
- Que tal dentista?
- Aí ficamos todos banguelas.
- Então só se for emprego de bicho preguiça no zoológico.
- Isso mesmo!
- Lógico!

Paes, José Paulo. *Olha o bicho*. Ática, 2000. (P030128BH_SUP)

Segundo esse texto, o bicho preguiça deve trabalhar como

- bicho de zoológico.
- bombeiro.
- dentista.
- entregador de cartas.

Este item avalia a habilidade de localizar informação explícita no texto.

O suporte apresenta um poema em forma de diálogo e fala sobre um animal, o bicho preguiça, cuja característica de ser lento é provavelmente conhecida pelos estudantes, o que pode auxiliar na compreensão do texto.

Para acertar o item, os estudantes precisam localizar uma informação que se encontra na superfície textual. Um dificultador do item é o fato dessa informação não estar explícita de forma literal, exigindo que os estudantes relacionem a primeira informação que aparece no texto, a qual mostra a ideia de arrumar

um emprego para o bicho preguiça, com o antepenúltimo verso, que aponta qual o melhor emprego para o bicho.

Os estudantes que escolheram a alternativa A (77,5%), gabarito, conseguiram compreender que o melhor emprego para o bicho preguiça é de ser bicho de zoológico.

Aqueles que marcaram as demais alternativas B (9,1%), C (6,4%) ou D (5,9%), provavelmente, identificaram outros empregos que o autor sugere para o bicho preguiça, também explícitos no poema, porém refutados logo em seguida, o que não foi considerado pelos estudantes.

A 77,5%

B 9,1%

C 6,4%

D 5,9%

DESEJÁVEL



150 PONTOS E ACIMA

Alunos com este padrão de desempenho conseguem identificar o assunto de um texto, o que indica que já estabelecem ligações entre as suas partes para chegar ao sentido global. Esses alunos, provavelmente, apresentam uma leitura mais autônoma, o que é importante para o prosseguimento de sua trajetória escolar.

Questão

P030170C2

Leia o texto.

<p>A Boneca</p> <p>Deixando a bola e a peteca, Com que inda há pouco brincavam, Por causa de uma boneca, Duas meninas brigavam.</p> <p>Dizia a primeira: “É minha!” — “É minha!” a outra gritava; E nenhuma se continha, Nem a boneca largava.</p>	<p>Quem mais sofria (coitada!) Era a boneca. Já tinha Toda a roupa estraçalhada, E amarrotada a carinha.</p> <p>Tanto puxaram por ela, Que a pobre rasgou-se ao meio, Perdendo a estopa amarela Que lhe formava o recheio.</p> <p>E, ao fim de tanta fadiga, Voltando à bola e à peteca, Ambas, por causa da briga, Ficaram sem a boneca.</p>
---	---

Olavo Bilac. *A Boneca*. In *Cinco Estrelas*. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001. (P030037C2_SUP)

De acordo com esse texto, a boneca depois de rasgada

- amarrotou a carinha.
- ficou com a roupa toda estraçalhada.
- ficou com fadiga.
- perdeu a estopa que formava o recheio.

Este item avalia a habilidade de localizar informação explícita em um texto.

O suporte do item apresenta um poema ritmado, com várias estrofes, que trata da briga de duas meninas por uma boneca. Para acertar o item, os estudantes precisam ler as ações realizadas pelas personagens e identificar, no texto, o que aconteceu com a boneca depois que foi rasgada.

Os estudantes que marcaram a letra D (47,4%), gabarito, localizaram na quarta estrofe a informação de que a boneca perdeu a estopa, depois que foi rasgada pelas meninas durante a briga.

O que pode explicar o alto percentual de estudantes que marcaram as alternativas A (15,3%) ou B (26,6%) é o fato de essas alternativas se referirem a coisas que aconteceram com a boneca durante a briga, mas antes de ela ser rasgada e não depois, como solicita o comando do item.

Aqueles que optaram pela alternativa C (9,9%) perceberam que a informação sobre a fadiga aparece logo depois que a boneca foi rasgada e, provavelmente, pensaram que tal sentimento relacionava-se à boneca. Porém, o texto mostra que quem ficou com fadiga não foi a boneca e sim, as meninas.

A 15,3%

B 26,6%

C 9,9%

D 47,4%

Leia o texto para responder às questões a seguir.

Como funciona a fábrica de mel da natureza?

Saiba como as abelhas se organizam para produzir essa delícia

[...] A produção começa quando as abelhas operárias que trabalham fora da colmeia (e que, às vezes, nos ferroam!) coletam néctar das flores. Essa é a matéria-prima do chamado mel verdadeiro, mas as operárias coletam qualquer líquido açucarado que possa ser usado para fazer o alimento. É por isso que é tão comum vermos abelhas coletando restos de refrigerante, por exemplo.

Mas as abelhas, você sabe, não têm baldinhos para levar o néctar para a colmeia, então elas o levam no seu papo! O néctar já começa a ser transformado em mel ali mesmo, com a ajuda de algumas substâncias que as abelhas produzem em glândulas da boca. [...]

LANDIM, Carminda da Cruz. *Ciência Hoje das Crianças*. Ed. 222. Disponível em <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/revista/arquivo-chc-2011/222/como-funciona-a-fabrica-de-mel-da-natureza>>. Acesso em 13 mai. 2011. Fragmento. (P030230C2_SUP)

O assunto desse texto é

- a coleta de néctar.
- a produção de mel das abelhas.
- o alimento das abelhas.
- o transporte do néctar para a colmeia.

O gênero apresentado pelo suporte é uma curiosidade sobre as abelhas. Apesar de o texto não ser extenso, apresenta uma quantidade considerável de elementos coesivos, como pronomes e conjunções. Isso exige uma leitura atenta dos estudantes para que, ao articularem todas as informações do texto, consigam reconhecer o assunto do mesmo, uma vez que este não se encontra de forma explícita.

Os estudantes que optaram pela alternativa B (64,9%), gabarito, conseguiram reconhecer que a produção de mel das abelhas é o assunto tratado no texto.

Aqueles que marcaram a alternativa C (13,9%), provavelmente, se prende-

ram na informação de que as abelhas carregam na boca o néctar e os restos de alimentos doces, o que os levou a pensar que o assunto do texto é o alimento das abelhas. Esses estudantes não perceberam outra informação do texto em que fica claro que as abelhas produzem o mel na boca, mas não se alimentam dele.

Os que escolheram as opções A (11,9%) ou D (8,5%), possivelmente, se guiaram por informações pontuais do texto que mostram apenas partes, isto é, determinadas ações das abelhas no processo da produção do mel. Essas escolhas afastam-se da habilidade avaliada por desconsiderarem a progressão textual para a compreensão global do texto.

A 11,9%

B 64,9%

C 13,9%

D 8,5%

Leia o texto.

Faça você mesmo

Guirlandas de festa

PAPEL CREpom - DE BOLSAS COLORIDAS/PRODUÇÃO

Você pode fazer uma guirlanda multicolorida para decorar sua festa de aniversário

MATERIAL NECESSÁRIO
Para fazer suas guirlandas de festa, você vai precisar de papel crepom colorido, tesoura e cola em bastão

Como fazer

- 1 - Usando um pires pequeno como modelo, recorte mais ou menos 15 círculos de uma cor e 15 de outra.
- 2 - Cole apenas as laterais de 2 círculos de cores diferentes. Junte assim todos os círculos em paredes.
- 3 - Cole os pares pelo meio, alternando as cores.
- 4 - Deixe secar bem antes de desdobrar a guirlanda.

Encarte do jornal O Tempo. O TEMPINHO, 20 mar. 2010(P030163BH_SUP)

Esse texto serve para

- contar uma história.
- convidar para uma festa.
- ensinar a fazer um enfeite.
- vender um produto.

Este item avalia a habilidade de identificar a finalidade de um texto.

O gênero apresentado pelo suporte do item é um texto instrucional que ensina a fazer guirlandas de festa.

Para acertar o item, os estudantes precisam se apoiar no modo de apresentação do texto – presença de imagem, palavras destacadas, caixas com dicas, tópicos - e em seu conteúdo, marcado principalmente pelos verbos injuntivos que indicam ações a seguir.

Os estudantes que marcaram a alternativa C (62,9%), gabarito, reconheceram que o texto serve para ensinar a fazer um enfeite.

Aqueles que marcaram a letra A (7,3%) desconsideraram que as histórias são escritas em textos, geralmente, no formato de prosa e não, em tópicos.

Os que assinalaram a opção B (22,8%) foram, provavelmente, atraídos pela forma de apresentação do texto, semelhante a de um convite. Além disso, devem ter levado em conta o fato de aparecer no texto a palavra “festa” tanto no título, quanto em uma das caixas.

Os estudantes que escolheram a letra D (6,2%), possivelmente, consideraram apenas o objeto (guirlanda) apresentado no texto, o que os levou a concluir que este seria um anúncio.

A	7,3%
B	22,8%
C	62,9%
D	6,2%

Leia o texto.

Um passarinho

Veio voando de longe,
veio chegando sozinho
Nas asas do vento destino.
E pousou perto da ponte
por cima de um riachinho.
E depois voou pro chão.
Entrou, havia três grãos.
Ouvii uma porta fechando
e viu que estava preso
na arapuca de um menino.
O perto ficou tão longe
E o longe mais longe ainda.
E a vida de quem voava
Solto e livre como o vento
Virou um voo pequenino.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O jardim de todos*. Campinas: autores Associados, 2004. p.19. (P030275C2_SUP)

Nesse texto, o passarinho passou a voar

- dentro de uma gaiola.
- longe do menino.
- perto da ponte.
- por cima de um riacho.

Este item avalia a habilidade de inferir uma informação no texto.

O suporte apresenta um poema com rimas que traz uma narrativa sobre um passarinho.

Para acertar o item, os estudantes precisam se apoiar nas pistas textuais, indicadas pela sequência das ações do passarinho, para inferir onde este passou a voar, no final da história. A presença de elementos de coesão que exigem dos estudantes a articulação de informações durante a leitura contribui para que o item possa ser considerado difícil. Isso talvez explique a dispersão do percentual de estudantes em cada uma das alternativas de resposta.

Os estudantes que marcaram a alternativa A (36,0%), gabarito, identificaram no texto a parte que faz referência ao

fato de que o passarinho ficou preso na arapuca do menino (versos 9 e 10), inferindo que a ave passou a voar dentro de uma gaiola.

Aqueles que marcaram a alternativa B (16,9%), provavelmente, focaram sua atenção apenas no primeiro verso, que diz que o passarinho veio voando de longe, desconsiderando as demais informações apresentadas na sequência do poema que lhes permitiriam inferir sobre o fato de que o passarinho deixou de ser livre.

Os que escolherem as opções C (19,1%) ou D (27,5%), por perceberem que o texto trata do voo do passarinho, possivelmente, consideraram que “perto da ponte” e “por cima de um riacho” se referiam aos lugares por onde o passarinho voou e não onde este pousou, conforme o texto apresenta.

A 36,0%

B 16,9%

C 19,1%

D 27,5%

COM A PALAVRA, O PROFESSOR

ALFABETIZAÇÃO E VIVÊNCIA

Professores defendem atividades diferenciadas

Marcelo de Pontes Peixoto e Ana Talita de Montevideo Bento desempenham a função de professores alfabetizadores. Com 22 anos de experiência, Marcelo leciona para 50 alunos de uma comunidade carente e revela que o curso de Pedagogia era sua segunda opção, mas teve uma boa surpresa: “comecei em sala de aula como professor e a identificação com o curso e a carreira foi imediata”.

Ana Talita, por sua vez, que também ensina para 50 alunos, completa três anos como professora. “Abraço diariamente o prazer de ensinar e ser ensinada pelos meus alunos, na busca constante por um mundo melhor”, argumenta.

Segundo ela, os professores enfrentam, atualmente, “inúmeras mudanças, o que traz vários desafios para a sala de aula, exigindo que repensemos constantemente a nossa prática”. Marcelo explica que a falta de apoio familiar é um grande desafio para sua profissão. “A educação não se dá somente em uma sala de aula, ela é muito mais complexa”, assegura.

O professor defende que a escola deve “acompanhar as mudanças do mundo,

da tecnologia, sair um pouco da sala de aula para tornar a aprendizagem mais significativa”. Ele acredita que o educador não é o único agente da aprendizagem, “o próprio aluno traz consigo uma bagagem rica de vivência, que é muito útil no dia a dia”. A principal função da escola, de acordo com ele, é que o aluno “perceba o significado do que ele está aprendendo e como esse conhecimento será útil em sua vida”.

Ana Talita explica que a aprendizagem é o produto da relação entre o professor e o aluno, sendo “um processo de mudança, um desafio de caráter intelectual, cujas dificuldades precisam ser superadas diariamente por ambas as partes”. Sob seu ponto de vista, a presença da família é fundamental para que exista uma educação de qualidade: “tento incansavelmente conscientizar os pais de que, sem o apoio familiar, não há como proporcionar uma educação com excelência”.

Ponto de partida

Os resultados das avaliações externas são bem recebidos por Ana Talita

e Marcelo: “gosto de me autoavaliar, me reciclar, então as avaliações são bem-vindas, acrescentando e contribuindo para a melhoria do ensino”, conta o educador. Através deles, é possível obter “dados concretos sobre o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, os quais podem ser utilizados a favor da melhoria da educação”, explica Ana Talita.

As informações geradas pelas avaliações também auxiliam no planejamento de atividades em sala de aula, oferecendo um “diagnóstico e um ponto de partida para refletirmos sobre mudanças, melhorar as deficiências encontradas e continuar o exercício de desempenho”, diz Marcelo.

O professor considera importante a aplicação de testes de múltipla escolha em sala de aula, já que “o aluno pensa em hipóteses, exercita seus conhecimentos e fica mais atento quando essas questões são elaboradas com atenção”. Porém, ele ressalta que as questões subjetivas também são necessárias para que o aluno exercite sua escrita.

Os padrões de desempenho determinados pelo Estado são avaliações de forma contínua e suas informações fornecem um “diagnóstico preciso do desempenho dos alunos e, assim, nos orientaremos para as intervenções pedagógicas focadas, contribuindo para melhorar esse rendimento”, analisa Ana Talita.

Ambos acreditam que as publicações pedagógicas são um importante instrumento para a educação, que auxiliam o desenvolvimento das competências e habilidades do professor. Para Marcelo, este material é ainda um medidor da qualidade do ensino, “no qual o profissional busca fazer o melhor para a melhoria da educação”.

Com relação à escala de proficiência, que identifica em que níveis se encontram as habilidades desenvolvidas pelo aluno, Ana Talita explica que, através dela, “há a possibilidade de saber a proficiência média da escola, indicando quais as habilidades os alunos demonstram ter desenvolvido e, portanto, se a escola, como um todo, vem obtendo resultados satisfatórios no que diz respeito à alfabetização dos alunos”.



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 tiverem à disposição.

Nesse contexto, a avaliação se insere como forte instrumento provedor de dados sobre a realidade educacional. Portanto, os resultados apresentados neste boletim, para atingir o fim a que se destinam, devem ser socializados, estudados, analisados e debatidos à exaustão em suas múltiplas possibilidades de uso pedagógico. Esperamos que isso já esteja acontecendo em todas as escolas do Ceará.



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

Ficha Catalográfica

VOLUME 3 – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ano Ensino Fundamental

CEARÁ. Secretaria da Educação. SPAECE – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (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 1982-7644

CDU 373.3+373.5:371.26(05)]

SEÇÕES

- A importância dos resultados
- A escala de proficiência em Alfabetização
- Padrões de desempenho estudantil
- O trabalho continua