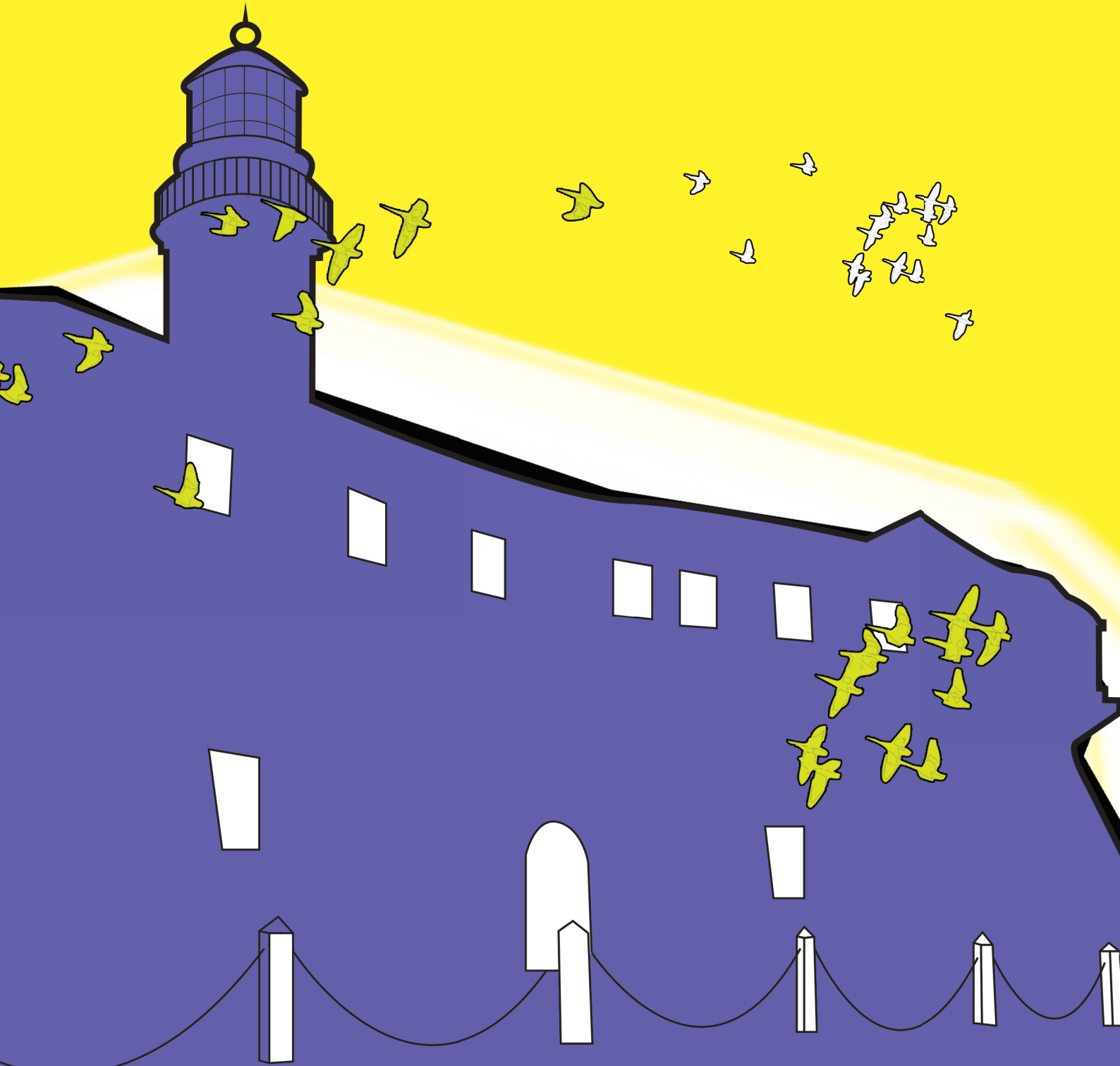


AVALIE ALFA 2013

SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO
DA EDUCAÇÃO

REVISTA PEDAGÓGICA

2º ano do Ensino Fundamental
LÍNGUA PORTUGUESA



AVALIE

ALFA 2013

SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO
DA EDUCAÇÃO

REVISTA PEDAGÓGICA
2º ano do Ensino Fundamental
LÍNGUA PORTUGUESA





**Governo do
Estado da Bahia**

Secretaria da Educação

GOVERNADOR
JAQUES WAGNER

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO
OSVALDO BARRETO FILHO

SUBSECRETÁRIO
ADERBAL CASTRO MEIRA FILHO

CHEFE DE GABINETE
PAULO PONTES DA SILVA

SUPERINTENDÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO SISTEMA
EDUCACIONAL
ENI SANTANA BARRETTO BASTOS

COORDENAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E INFORMAÇÕES
EDUCACIONAIS
MARCOS ANTÔNIO SANTOS DE PINHO

COORDENAÇÃO GERAL DO PACTO COM MUNICÍPIOS
NADJA MARIA AMADO DE JESUS

COORDENAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
FÁTIMA CRISTINA DANTAS MEDEIROS

EQUIPE TÉCNICA DA AVALIAÇÃO
ADINELSON FARIAS DE SOUZA FILHO
EDILEUZA NUNES SIMÕES NERIS
GUIOMAR FLORENCE DE CARVALHO
ÍNDIA CLARA SANTANA NASCIMENTO
LINDINALVA GONÇALVES DE ALMEIDA
RITA DE CÁSSIA MOREIRA TRINDADE
ROGÉRIO DA SILVA FONSECA
SANDRA CRISTINA DA MATA NERI



Apresentação

Prezados (as)

EDUCADORES(AS)

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia apresenta a coleção de publicações dos resultados do Avalie Alfa, avaliação com os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Essas publicações visam subsidiar discussões e intervenções voltadas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Em 2013, o Estado da Bahia realizou o Avalie Alfa em 371 municípios do Programa Todos pela Escola – Pacto com Municípios pela Alfabetização. Os dados revelados pelo Avalie Alfa têm proporcionado aos gestores das redes municipais e da rede estadual um diálogo constante sobre a necessidade de unir forças em prol de um objetivo comum: a melhoria da qualidade da alfabetização das crianças nas escolas públicas baianas.

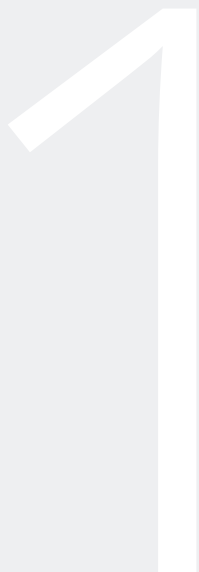
O compromisso do Estado e dos municípios, e o comprometimento dos nossos educadores com a aprendizagem dos estudantes estão proporcionando uma atenção diferenciada ao fortalecimento do trabalho pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A coleção do Avalie Alfa, composta pela Revista Pedagógica, pela Revista da Gestão Escolar e pela Revista do Sistema de Avaliação confirmam os esforços do Estado em criar mecanismos de diagnósticos constantes sobre o desempenho dos estudantes que consubstanciam as ações voltadas para qualificação da prática pedagógica nas unidades escolares estaduais e municipais.

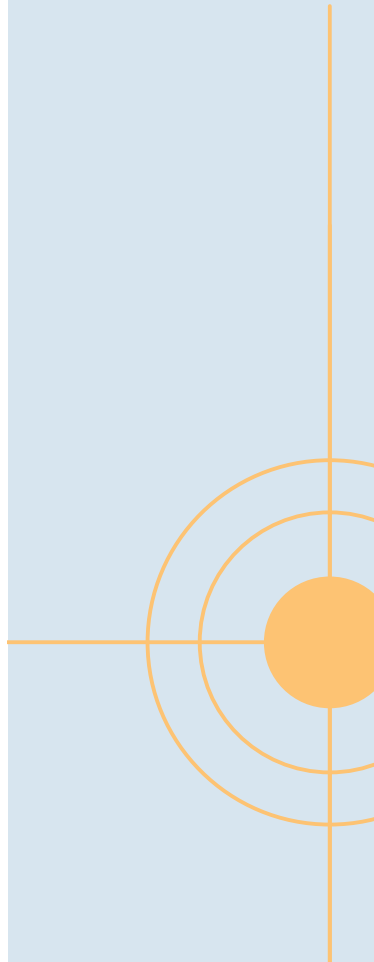
As discussões que se realizam com os resultados do Avalie Alfa têm possibilitado reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem das redes municipais e da rede estadual, sobre os trabalhos realizados pelo Pacto com Municípios pela Alfabetização e impulsionado o replanejamento pedagógico, considerando não só o desempenho dos estudantes, mas as necessidades e potencialidades educacionais de professores e gestores, bem como as características das escolas, o clima organizacional e a gestão escolar.

Esperamos que estas publicações possam continuar contribuindo para a realização de outros estudos pelos educadores baianos, que possam subsidiar mais iniciativas pedagógicas para a consolidação de aprendizagens significativas e contextualizadas, uma melhor organização do tempo pedagógico, a definição de metas que persigam e dinamizem a construção do conhecimento e das interações na comunidade escolar e garantam o direito de aprender dos nossos estudantes.

Sumário



Avaliação Externa e
Avaliação Interna:
uma relação
complementar
página 10



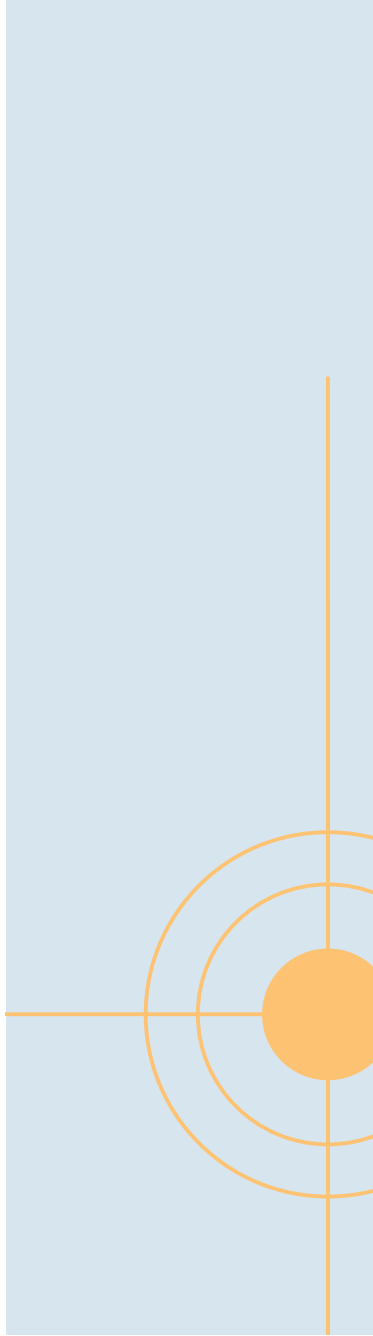
Experiência em foco
página 12



Interpretação de
resultados e análises
pedagógicas
página 18



Para o trabalho
pedagógico
página 46



Experiência
em foco
página 53



Os resultados
desta escola
página 55



1

Avaliação Externa e Avaliação Interna: uma relação complementar

Pensada para o(a) Educador(a), esta Revista Pedagógica apresenta a avaliação educacional a partir de seus principais elementos, explorando a Matriz de Referência, que serve de base aos testes, a modelagem estatística utilizada, a definição dos Padrões de Desempenho e os resultados de sua escola. Apresentando os princípios da avaliação, sua metodologia e seus resultados, o objetivo é fomentar debates na escola que sejam capazes de incrementar o trabalho pedagógico.

As avaliações em larga escala assumiram, ao longo dos últimos anos, um preponderante papel no cenário educacional brasileiro: a mensuração do desempenho dos estudantes de nossas redes de ensino, e conseqüentemente, da qualidade do ensino ofertado. Baseadas em testes de proficiência, as avaliações em larga escala buscam aferir o desempenho dos estudantes em habilidades consideradas fundamentais para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada.

Os testes são padronizados, orientados por uma metodologia específica e alimentados por questões com características próprias, os itens, com o objetivo de fornecer, precipuamente, uma avaliação da rede de ensino. Por envolver um grande número de estudantes e escolas, trata-se de uma avaliação em larga escala.

No entanto, este modelo de avaliação não deve ser pensado de maneira desconectada com o trabalho do professor. As avaliações realizadas em sala de aula, ao longo do ano, pelos professores, são fundamentais para o acompanhamento da aprendizagem do estudante. Focada no desempenho, a avaliação em larga escala deve ser utilizada como um complemento de informações e diagnósticos aos fornecidos pelos próprios professores, internamente.

Ambas as avaliações possuem a mesma fonte de conteúdo: o currículo. Assim como as avaliações internas, realizadas pelos próprios professores da escola, a avaliação em larga escala encontra no currículo seu ponto de partida. A partir da criação de Matrizes de Referência, habilidades e competências básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento do estudante ao longo das etapas de escolaridade, são selecionadas para

cada disciplina e organizadas para dar origem aos itens que comporão os testes. No entanto, isso não significa que o currículo se confunda com a Matriz de Referência. Esta é uma parte do currículo.

Os resultados das avaliações em larga escala são, então, divulgados, compartilhando com todas as escolas, e com a sociedade como um todo. Com isso, o que se busca é oferecer ao professor informações importantes sobre as dificuldades dos estudantes, em relação aos conteúdos curriculares previstos, bem como no que diz respeito àqueles conteúdos nos quais os estudantes apresentam um bom desempenho.

Metodologias e conteúdos diferentes, mas com o mesmo objetivo. Tanto as avaliações internas quanto as avaliações externas devem se alinhar em torno dos mesmos propósitos: a melhoria da qualidade do ensino e a maximização da aprendizagem dos estudantes. A partir da divulgação dos resultados, espera-se prestar contas à sociedade, pelo investimento que realiza na educação deste país, assim como fornecer os subsídios necessários para que ações sejam tomadas, no sentido de melhorar a qualidade da educação, promovendo, ao mesmo tempo, a equidade.

Tendo como base os princípios democráticos que regem nossa sociedade, assim como a preocupação em fornecer o maior número de informações possível para que diagnósticos precisos sejam estabelecidos, esta Revista Pedagógica pretende se constituir como uma verdadeira ferramenta a serviço do professor e para o aprimoramento contínuo de seu trabalho.



Trajectoria

Desde o ano de sua criação, em 2007, o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe) tem buscado fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. Em 2013, o Avalie Alfa avaliou os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública da Bahia, em Língua Portuguesa – leitura e escrita.

A seguir, a linha do tempo expõe a trajetória do Avalie Alfa, de acordo com os anos, o número de estudantes, as disciplinas e a etapa de escolaridade avaliada.

2011

73,4%

percentual de participação

estudantes previstos: 163.609

estudantes avaliados: 120.064

escolas avaliadas: 5.939

municípios avaliados: 215

série avaliada: 2º Ano do Ensino Fundamental

disciplinas envolvidas: LP (Leitura/Escrita) e MT

75,8%

percentual de participação

estudantes previstos: 158.957

estudantes avaliados: 120.484

escolas avaliadas: 3.480

municípios avaliados: 322

série avaliada: 2º Ano do
Ensino Fundamental

disciplinas envolvidas: LP
(Leitura/Escrita) e MT

2012

2013

78,4%

percentual de participação

estudantes previstos: 157.709

estudantes avaliados: 123.719

escolas avaliadas: 6.093

municípios avaliados: 369

série avaliada: 2º Ano do
Ensino Fundamental

disciplina envolvida:
LP (Leitura/Escrita)



Experiência em foco

PLANEJAMENTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E REFLEXÃO COLETIVA

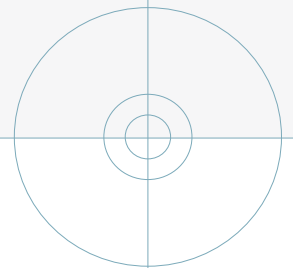
Maria José Lacerda Xavier, coordenadora do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, é formada em Pedagogia e possui especialização em [Avaliação Educacional](#). A coordenadora Maria José Lacerda Xavier atua em Salvador. Além de coordenar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é responsável, também, desde outubro de 2012, pela coordenação do Ensino Médio. Em sua concepção, a avaliação em larga escala tem ganhado espaço significativo no sistema brasileiro nas últimas décadas, à medida que fornece subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas.

Maria José pondera que os objetivos da avaliação externa divergem das avaliações realizadas pelos professores em sua prática pedagógica. “A aplicação dos instrumentos de forma padronizada possibilita recolher dados que fornecerão indicadores comparativos de desempenho dos estudantes que, por sua vez, servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional”, afirma.

Ao conceber o sistema avaliativo como um instrumento para monitorar a qualidade da educação, a coordenadora pedagógica enfatiza a necessidade de conciliar equidade e eficácia do sistema escolar. Os resultados da avaliação devem servir de referência para o planejamento estratégico da escola. É nesse sentido que ela enfatiza:

“devemos lembrar que a avaliação, em qualquer uma das modalidades, compromete-se com o futuro que pretende transformar”.

À luz desse pensamento, a avaliação só tem efeito quando provoca a escola a refletir sobre suas práticas. Maria José considera que esse processo contribui com a melhora da ação docente, o trabalho na sala de aula e a participação ativa dos estudantes no seu processo de aprender. Em paralelo, no âmbito externo, “pais e sociedade, especialmente os sistemas de ensino, coletam dados significativos para um relacionamento produtivo com o espaço escolar”, defende.



A partir dessa concepção, a coordenadora destaca benefícios que a avaliação proporciona para a rede pública sob pelo menos duas instâncias: para os professores, os indicadores resultam em um maior aperfeiçoamento pessoal e profissional, sinalizando temas interessantes e necessários para momentos de debates e formação continuada; para a equipe gestora, orientam, com mais precisão, o planejamento pedagógico da escola.

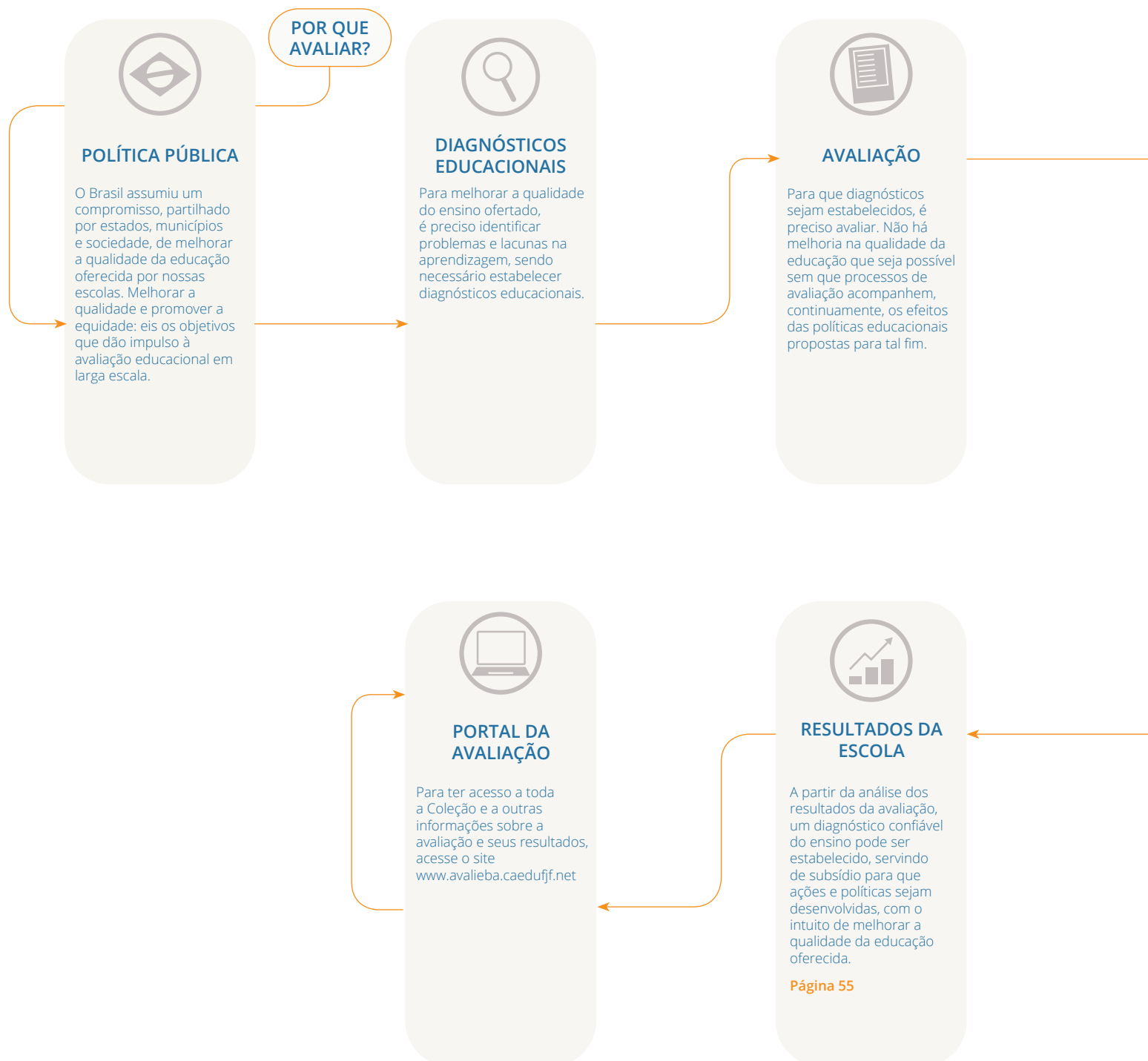
Quanto aos resultados do Avalie Alfa, identificados por meio do SABE, Maria José informa que eles têm apontado caminhos para acompanhar e realizar intervenções nas escolas por meio do redirecionamento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras. São realizados encontros para a divulgação dos resultados dos programas Avalie Ensino Médio e Avalie Alfa, sendo contempladas nos debates contribuições e propostas. A coordenadora reconhece que há uma resistência a esta modalidade avaliativa. Por outro lado, ela assegura que é possível verificar, gradualmente, um interesse maior de professores e diretores pelos resultados, “na tentativa de compreendê-los, reconhecendo-os como diagnóstico e utilizando-os para o planejamento escolar”.

Para que o uso dos resultados atinja os efeitos desejados, Maria José acredita que é fundamental promover uma reflexão coletiva, que envolva toda a comunidade – pais, professores e gestores – para o planejamento de ações que visem à melhoria da qualidade de educação do estado. Para ela, o planejamento governamental das políticas públicas não deve ser desempenhado de forma centralizada e com viés normativo. “A avaliação de larga escala desempenha um duplo papel: ao mesmo tempo em que diagnostica a aprendizagem dos estudantes, contribui com a consolidação de estratégias para a superação das dificuldades”, conclui.



O caminho da avaliação em larga escala

Para compreender melhor a lógica que rege a avaliação educacional, este diagrama apresenta, sinteticamente, a trilha percorrida pela avaliação, desde o objetivo que lhe dá sustentação até a divulgação dos resultados, função desempenhada por esta Revista. Os quadros indicam onde, na Revista, podem ser buscados maiores detalhes sobre os conceitos apresentados.



O QUE AVALIAR?



CONTEÚDO AVALIADO

Reconhecida a importância da avaliação, é necessário definir o conteúdo que será avaliado. Para tanto, especialistas de cada área de conhecimento, munidos de conhecimentos pedagógicos e estatísticos, realizam uma seleção das habilidades consideradas essenciais para os estudantes. Esta seleção tem como base o currículo.



MATRIZ DE REFERÊNCIA

O currículo é a base para a seleção dos conteúdos que darão origem às Matrizes de Referência. A Matriz especifica as habilidades selecionadas, organizando-as em competências.

Página 20



COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS

Através de uma metodologia especializada, é possível obter resultados precisos, não sendo necessário que os estudantes realizem testes extensos.

Página 22

COMO TRABALHAR OS RESULTADOS?



EXPERIÊNCIA EM FOCO

Para que os resultados alcancem seu objetivo, ou seja, funcionar como um poderoso instrumento pedagógico, aliado do trabalho do professor em sala de aula, as informações disponíveis nesta Revista devem ser analisadas e apropriadas, tornando-se parte da atividade cotidiana do professor.

Página 53



ITENS

Os itens que compõem os testes são analisados, pedagógica e estatisticamente, permitindo uma maior compreensão do desenvolvimento dos estudantes nas habilidades avaliadas.

Página 25



PADRÕES DE DESEMPENHO

A partir da identificação dos objetivos e das metas de aprendizagem, são estabelecidos os Padrões de Desempenho estudantil, permitindo identificar o grau de desenvolvimento dos estudantes e acompanhá-los ao longo do tempo.

Página 24

2

Interpretação de resultados e análises pedagógicas

Para compreender e interpretar os resultados alcançados pelos estudantes na avaliação em larga escala, é importante conhecer os elementos que orientam a elaboração dos testes e a produção dos resultados de proficiência.

Assim, esta seção traz a Matriz de Referência para a avaliação do AVALIE ALFA, a composição dos cadernos de testes, uma introdução à Teoria da Resposta ao Item (TRI), a Escala de Proficiência, bem como os Padrões de Desempenho, ilustrados com exemplos de itens.



Matriz de Referência

Para realizar uma avaliação, é necessário definir o conteúdo que se deseja avaliar. Em uma avaliação em larga escala, essa definição é dada pela construção de uma MATRIZ DE REFERÊNCIA, que é um recorte do currículo e apresenta as habilidades definidas para serem avaliadas. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, publicados, respectivamente, em 1997 e em 2000, visam à garantia de que todos tenham, mesmo em lugares e condições diferentes, acesso a habilidades consideradas essenciais para o exercício da cidadania. Cada estado, município e escola tem autonomia para elaborar seu próprio currículo, desde que atenda a essa premissa.

Diante da autonomia garantida legalmente em nosso país, as orientações curriculares da Bahia apresentam conteúdos com características próprias, como concepções e objetivos educacionais compartilhados. Desta forma, o Estado visa desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem em seu sistema educacional com qualidade, atendendo às particularidades de seus estudantes. Pensando nisso, foi criada uma Matriz de Referência específica para a realização da avaliação em larga escala do AVALIE ALFA.

A Matriz de Referência tem, entre seus fundamentos, os conceitos de competência e habilidade. A competência corresponde a um grupo de habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada habilidade entendida como um “saber fazer”.

Por exemplo, para adquirir a carteira de motorista para dirigir automóveis, é preciso demonstrar competência na prova escrita e competência na prova prática específica, sendo que cada uma delas requer uma série de habilidades.

A competência na prova escrita demanda algumas habilidades, como: interpretação de texto, reconhecimento de sinais de trânsito, memorização, raciocínio lógico para perceber quais regras de trânsito se aplicam a uma determinada situação etc.

A competência na prova prática específica, por sua vez, requer outras habilidades: visão espacial, leitura dos sinais de trânsito na rua, compreensão do funcionamento de comandos de interação com o veículo, tais como os pedais de freio e de acelerador etc.

É importante ressaltar que a Matriz de Referência não abarca todo o currículo; portanto, não deve ser confundida com ele nem utilizada como ferramenta para a definição do conteúdo a ser mediado em sala de aula. As habilidades selecionadas para a composição dos testes são escolhidas por serem consideradas essenciais para o período de escolaridade avaliado e por serem passíveis de medição por meio de testes padronizados de desempenho, compostos, na maioria das vezes, apenas por itens de múltipla escolha. Há, também, outras habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante que não se encontram na Matriz de Referência por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado. No exemplo acima, pode-se perceber que a competência na prova escrita para habilitação de motorista inclui mais habilidades que podem ser medidas em testes padronizados do que aquelas da prova prática.

A avaliação em larga escala pretende obter informações gerais, importantes para se pensar a qualidade da educação, porém, ela só será uma ferramenta para esse fim se utilizada de maneira coerente, agregando novas informações às já obtidas por professores e gestores nas devidas instâncias educacionais, em consonância com a realidade local.



Matriz de referência de Língua Portuguesa

2º ano do Ensino Fundamental

Tópico

O Tópico agrupa por afinidade um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores.

Descritores

Os descritores associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item.

Item

O item é uma questão utilizada nos testes de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar uma única habilidade indicada por um descritor da Matriz de Referência.

F

Faça um X no quadradinho da letra que você ouviu.

B

D

F

V

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AVALIE ALFA
2º ANO ENSINO FUNDAMENTAL**

EIXO 1: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA - HABILIDADES RELACIONADAS À IDENTIFICAÇÃO, AO RECONHECIMENTO DE ASPECTOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA DA ESCRITA.

1.1 Quanto ao reconhecimento de letras.	D01 - Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.
	D02 - Reconhecer as letras do alfabeto.
	D03 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
1.2 Quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica.	D04 - Identificar o número de sílabas de uma palavra.
	D05 - Identificar sílabas em uma palavra.
	D06 - Identificar rimas.

EIXO 2: LEITURA - HABILIDADES RELACIONADAS À LEITURA DE PALAVRAS, DE FRASES E DE TEXTOS.

2.1 Quanto à leitura de palavras.	D07 - Ler palavras.
2.2 Quanto à leitura de frases.	D08 - Ler frases.
2.3 Quanto à leitura de textos.	D09 - Localizar informação explícita em textos.
	D10 - Inferir informação em texto verbal.
	D11 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
	D12 - Reconhecer o assunto de um texto.
	D13 - Identificar o gênero de um texto.
	D14 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

EIXO 3: PROCEDIMENTOS DE ESCRITA

3.1 Quanto ao uso adequado da página.	D15 - Copiar frases respeitando o alinhamento e direcionamento do texto na página.
3.2 Quanto à escrita de palavras, frases e textos.	D16 - Utilizar, como escritor, o princípio alfabético na escrita de palavras (com ou sem apoio de imagem).
	D17 - Utilizar, como escritor, o princípio alfabético na escrita de frases, a partir de uma imagem.
	D18 - Produzir texto de um gênero específico.

empregada nas atividades docentes, servindo de base, em regra, para as avaliações internas, aplicadas pelos próprios professores em sala de aula.

A Teoria da Resposta ao Item – TRI, por sua vez, adota um procedimento diferente. Baseada em uma sofisticada modelagem estatística computacional, a TRI atribui ao desempenho do estudante uma proficiência, não uma nota, relacionada ao conhecimento do estudante das habilidades elencadas em uma Matriz de Referência, que dá origem ao teste. A TRI, para a atribuição da proficiência dos estudantes, leva em conta as habilidades demonstradas por eles e o grau de dificuldade dos itens que compõem os testes. A proficiência é justamente o nível de desempenho dos estudantes nas habilidades dispostas em testes padronizados, formados por questões de múltiplas alternativas. Por meio da TRI, é possível determinar um valor diferenciado para cada item.

De maneira geral, a Teoria de Resposta ao Item possui três parâmetros, através dos quais é possível realizar a comparação entre testes aplicados em diferentes anos:

Parâmetro A

Envolve a capacidade de um item de discriminar, entre os estudantes avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram.

Parâmetro B

Permite mensurar o grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.

Parâmetro C

Realiza a análise das respostas do estudante para verificar aleatoriedade nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado, situação estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

A TCT e a TRI não produzem resultados incompatíveis ou excludentes. Antes, estas duas teorias devem ser utilizadas de forma complementar, fornecendo um quadro mais completo do desempenho dos estudantes.

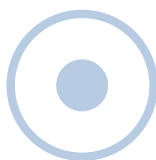
O AVALIE ALFA utiliza a TRI para o cálculo da proficiência do estudante, que não depende unicamente do valor absoluto de acertos, já que depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o estudante acertou e/ou errou. O valor absoluto de acertos permitiria, em tese, que um estudante que respondeu aleatoriamente tivesse o mesmo resultado que outro que tenha respondido com base em suas habilidades, elemento levado em consideração pelo “Parâmetro C” da TRI. O modelo, contudo, evita essa situação e gera um balanceamento de graus de dificuldade entre as questões que compõem os diferentes cadernos e as habilidades avaliadas em relação ao contexto escolar. Esse balanceamento permite a comparação dos resultados dos estudantes ao longo do tempo e entre diferentes escolas.



Padrões de Desempenho Estudantil



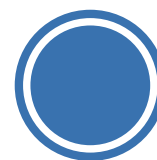
Inicial



Intermediário



Básico



Avançado

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo AVALIE ALFA. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes:

- Inicial
- Intermediário
- Básico
- Avançado

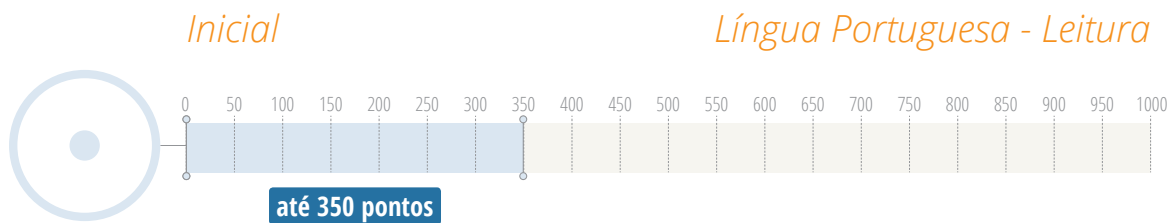
Desta forma, estudantes que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão.

Por outro lado, estar no Padrão mais elevado indica o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Contudo, é preciso salientar que, mesmo os estudantes posicionados no Padrão mais elevado, precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para que progridam cada vez mais.

Além disso, as competências e habilidades agrupadas nos Padrões não esgotam tudo aquilo que os estudantes desenvolveram e são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha. Cabe aos docentes, através de instrumentos de observação e registros utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus estudantes e que não são contempladas nos Padrões. Isso porque, a despeito dos traços comuns a estudantes que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica.

São apresentados, a seguir, exemplos de itens* característicos de cada Padrão.

*O percentual de respostas em branco e nulas não foi contemplado na análise.

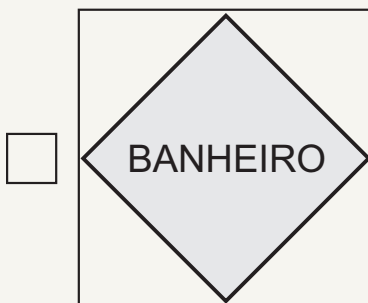
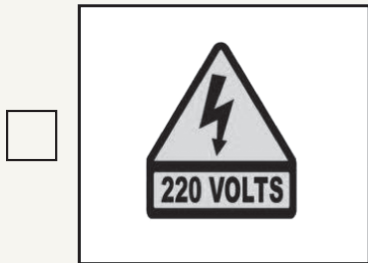


Os estudantes cuja proficiência se localiza abaixo do ponto 350 da Escala de Proficiência encontram-se no Padrão de Desempenho denominado Inicial. Neste Padrão, há ocorrências de habilidades relacionadas ao eixo da apropriação do sistema de escrita. Essas habilidades dizem respeito tanto ao reconhecimento de letras – identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos, por exemplo – quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica – identificar, em um texto, palavras que rimam. Ocorrem ainda habilidades iniciais relacionadas ao eixo de leitura.

Entre 250 e 300 pontos da Escala de Proficiência, quanto ao reconhecimento de letras, os estudantes fazem distinção entre a escrita e outras formas de representação, como desenhos, garatujas, formas geométricas e/ou outros símbolos.

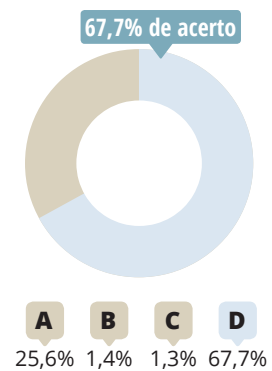
Os estudantes que estão no limite da passagem deste Padrão ao seguinte - 300 a 350 pontos da Escala de Proficiência -, além da habilidade descrita anteriormente, no que diz respeito à apropriação do sistema de escrita já demonstram habilidades como: identificar as letras do alfabeto (especialmente as letras iniciais), quando apresentadas isoladamente ou em uma sequência de letras; reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra (cursiva, de forma, maiúscula, minúscula e outros tipos); identificar a sílaba inicial e/ou final especialmente em palavras formadas exclusivamente por sílabas no padrão consoante/ vogal (CV) e identificar, em um texto, palavras que rimam. O desenvolvimento dessas habilidades indica que os estudantes que se encontram neste nível de proficiência percebem as relações entre fala e escrita de forma mais sistemática. Quanto ao eixo de leitura, esses estudantes leem silenciosamente palavras dissílabas e trissílabas, especialmente as paroxítonas, quando formadas exclusivamente por sílabas no padrão canônico (CV). Tal constatação indica que estes estudantes desenvolveram habilidades iniciais de leitura de palavras, sendo um marco importante de seu processo de alfabetização.

(P030127C2) **Faça um X na placa em que aparecem somente letras.**



Esse item avalia a habilidade de identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos. Tal habilidade requer que o estudante identifique em qual das placas representativas do uso da escrita na sociedade aparecem somente letras, reconhecendo que o contorno específico as caracteriza como símbolos que representam sons da fala.

Os estudantes que escolheram a alternativa A identificaram corretamente as letras representadas, porém desconsideraram o ponto de exclamação que aparece ao final.



Aqueles que assinalaram a alternativa B provavelmente identificaram o ponto de interrogação como letra por estarem na fase inicial da aquisição da linguagem escrita. Trata-se de uma hipótese comum a tal etapa, que é a de identificar desenhos como letras.

A exemplo dos que escolheram a alternativa A como resposta, os que assinalaram a letra C provavelmente identificaram a presença de um número significativo de letras. Esses estudantes, no

entanto, desconsideraram a informação numérica que aparece antes das letras e também a imagem do raio que indica a corrente elétrica, no início da placa.

Os estudantes que marcaram a letra D, o gabarito, identificaram, dentre as placas representadas, aquela que apresenta a palavra “BANHEIRO”, sendo, nesse caso, a alternativa em que aparecem somente letras.

(P030054D3) **Leia a palavra abaixo.**

CAPELA

Faça um X no quadradinho em que aparece a palavra que você viu escrita de outra forma.

caneca

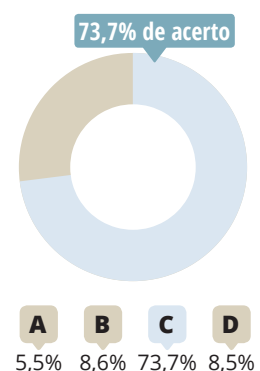
canela

capela

CARECA

Esse item avalia a habilidade de reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra. Essa habilidade requer que o estudante identifique, entre as palavras apresentadas nas alternativas, aquela que representa graficamente uma forma diferente de escrever a palavra “CAPELA”.

Os estudantes que marcaram a alternativa A provavelmente prenderam sua atenção à sílaba inicial da palavra “caneca” e também às vogais da segunda e terceira sílabas.



Os que escolheram a alternativa B, a exemplo dos que optaram pela letra A, podem ter se detido na primeira sílaba e nos centros de sílaba das subsequentes. Tais estudantes não se atentaram, no entanto, para a diferença na sílaba medial da palavra “canela”, a única que a difere do gabarito.

Aqueles que marcaram a alternativa C, o gabarito, identificaram corretamente a palavra “capela” apresentada por letras de imprensa minúsculas.

Os estudantes que escolheram a alternativa D, assim como os que escolheram a alternativa A, consideraram as semelhanças entre a palavra “CARECA” e o gabarito. Tais estudantes, porém, desconsideraram as consoantes que compõem a segunda e terceira sílabas.

Os estudantes que se encontram no padrão de desempenho Inicial também resolvem tarefas que envolvem o reconhecimento de letras do alfabeto, como no exemplo apresentado a seguir.

(P020024D3) **Ouçã a letra que eu vou dizer.**

F

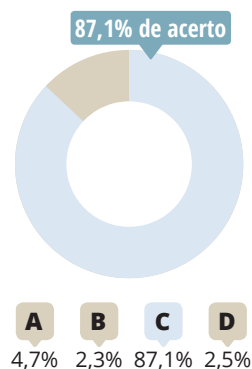
Faça um X no quadradinho da letra que você ouviu.

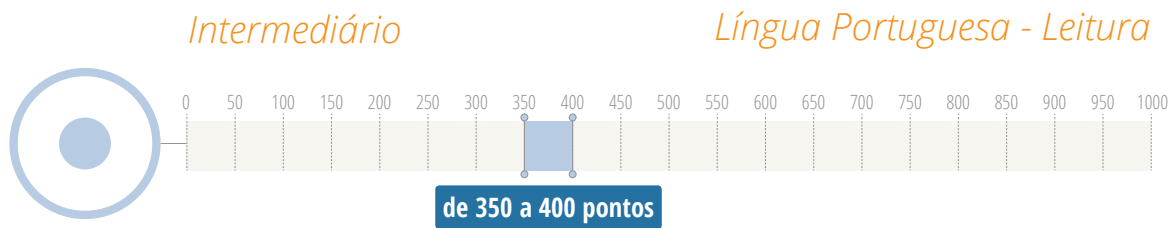
B

D

F

V





No Padrão Intermediário, os estudantes se encontram na faixa de 350 a 400 pontos da Escala de Proficiência. Neste Padrão, as habilidades relacionadas ao eixo de apropriação do sistema de escrita são ampliadas no que diz respeito ao reconhecimento das letras. Ocorre neste intervalo um maior número de habilidades relacionadas ao eixo de leitura.

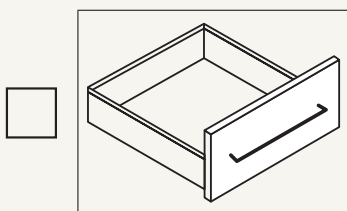
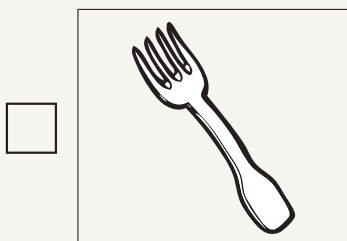
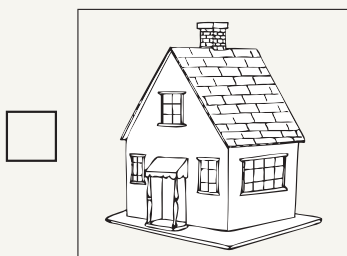
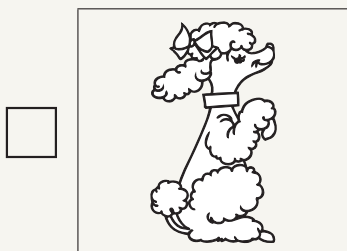
Em relação à leitura propriamente, os estudantes resolvem atividades relacionadas à habilidade de ler palavras formadas por sílabas não canônicas e ler frases com estrutura sintática simples (sujeito/ verbo/ complemento). Reconhecem os gêneros textuais e identificam as finalidades de textos que circulam em diferentes instâncias sociais, em contextos mais imediatos de vida dos estudantes, como, receita, convite e bilhete.

Em seu conjunto, o desenvolvimento de habilidades de leitura relacionadas a este Padrão de Desempenho caracteriza um leitor que lê e interpreta pequenos textos com alguma autonomia.

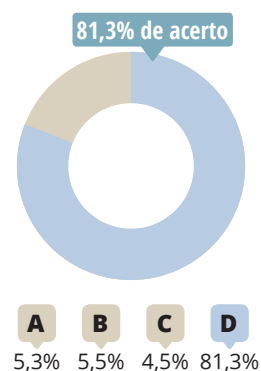
(P030081E4) **Leia a palavra abaixo.**

gaveta

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



Esse item avalia a habilidade de ler palavras formadas por sílabas canônicas no padrão CV/CV/CV, com auxílio de imagem. Nesse item, a palavra cuja leitura é solicitada ao estudante é a trissílaba “gaveta”. O fato de a palavra ser composta por sílabas canônicas pode se construir como um elemento facilitador para resolver a tarefa proposta pelo item.



Os estudantes que escolheram as alternativas A ou B podem ter prendido sua atenção na sílaba inicial do nome das figuras, “cadela” e “casa”, respectivamente, pois apresentam concorrência entre os sons das letras C/G. Além disso, existe a proximidade do centro de sílaba da segunda e terceira sílabas da palavra “cadela” – alternativa A – com o gabarito “gaveta”.

Os que optaram pela letra C provavelmente prenderam sua atenção somente na sílaba inicial da palavra “garfo” que é igual à sílaba inicial do

gabarito “gaveta”. Outro ponto de aproximação com o gabarito é a proximidade entre a sílaba medial – vê – de “gaveta” e a final – fo – de “garfo” formadas pelas fricativas v/f. Nesse caso, os estudantes desconsideraram tanto a consoante que compõe a primeira sílaba como as vogais que formam a subsequente de cada uma das palavras.

Os estudantes que marcaram a alternativa D, o gabarito, associaram, corretamente, a palavra “gaveta” à imagem que a representa.

(P040315E4) **Veja a cena abaixo:**



Disponível em: <http://minutoligado.com.br/wp-content/uploads/2012/05/midia-indoor-maca-macas-crianca-menina-dieta-fruta-comida-alimento-saude-saudavel-alimentacao-cardapio-feira-feliz-fome-alegria-medicina-pessoa-sorriso-lanche-sobremesa-1270505900611_430x320.jpg>. Acesso em: jun. 2013.

Faça um X na frase que mostra o que acontece nessa cena.

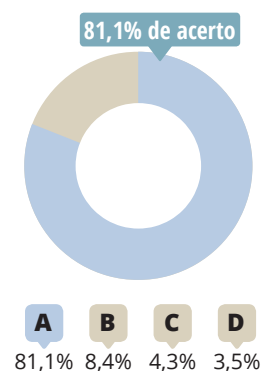
- A menina come uma maçã.
- A menina leva uma mala.
- A menina passeia na mata.
- A menina sobe na maca.

Esse item avalia a habilidade de ler frases. A leitura de uma frase requer que o leitor não apenas decodifique as palavras que a compõe, mas que observe os sentidos dessas palavras, articulando-os ao término da leitura. Um elemento facilitador para a resolução desse item é a apresentação da sentença em ordem direta no padrão sujeito/verbo/objeto. Em contraponto, um fator que pode dificultar a resolução da tarefa é o fato de todas as frases apresentarem “A menina” realizando diferentes ações, exigindo do estudante a leitura das frases como um todo para identificar a que corresponde à cena apresentada.

Os estudantes que escolheram a alternativa A, o gabarito, leram a frase que apresenta a descrição da cena apresentada – “A menina come uma maçã.”

Os estudantes que marcaram as alternativas B ou C, provavelmente, leram apenas o início da frase que apresenta “A menina”, desconsiderando o restante que apresenta verbos indicando ações diferentes da apresentada pela cena.

Os estudantes que escolheram a alternativa D, assim como os que marcaram as alternativas B e C, provavelmente, também, leram apenas o início da frase que apresenta “A menina”. Nesse caso, no entanto, podem ter sido atraídos pela semelhança gráfica entre as palavras “maca” e “maçã”, desconsiderando a presença da cedilha e do til que atribui às letras “c” e “a”, respectivamente, outros sons.



Os estudantes que se encontram no padrão de desempenho Intermediário também resolvem tarefas que envolvem identificação do número de sílabas de uma palavra, como no exemplo apresentado na sequência.

(P020143C2) **Veja a figura abaixo:**



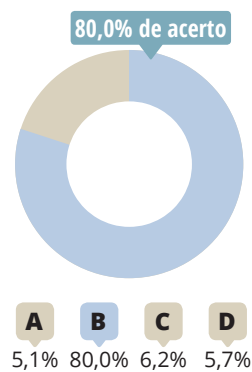
Qual é o número de sílabas (pedaços) do nome da figura que você viu?

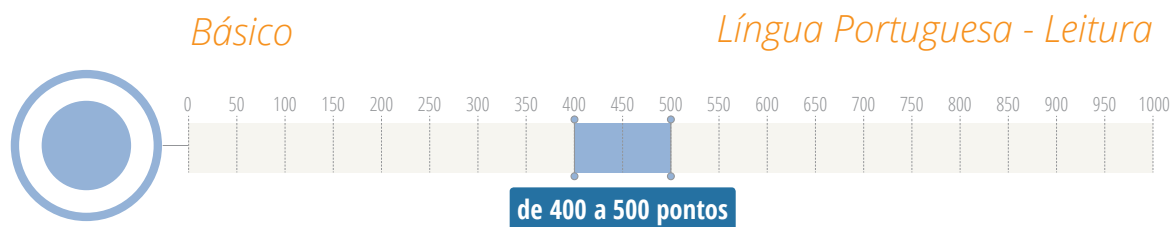
2

3

5

8





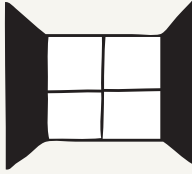
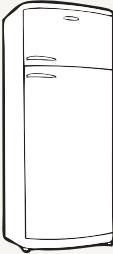

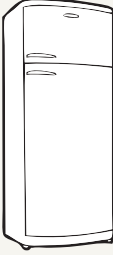

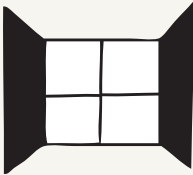


Os estudantes que estão alocados no Padrão Básico situam-se na faixa de 400 a 500 pontos da Escala de Proficiência. Neste nível, os estudantes ampliam as habilidades relacionadas ao eixo de apropriação do sistema de escrita, assim como as do eixo de leitura.

No que se refere ao primeiro eixo, esses estudantes identificam o número de sílabas de uma palavra formada por diferentes padrões silábicos. Em relação ao eixo de leitura, realizam atividades relacionadas à habilidade de interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais, como histórias em quadrinhos e tirinhas.

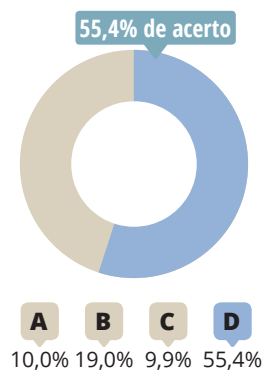
Aqueles que estão no limite da passagem deste Padrão de Desempenho ao seguinte - entre 450 e 500 pontos da escala de Proficiência - ampliam a habilidade de identificar as sílabas de uma palavra, nesse caso a sílaba medial. Quanto ao eixo de leitura, ocorre a habilidade de localizar informação explícita (que se encontra na superfície textual) em textos curtos de gêneros que circulam em diferentes instâncias sociais.

(P030101E4) **Faça um X no quadradinho em que os nomes das duas figuras terminam com a mesma sílaba (pedaço).**

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

Esse item avalia a habilidade de identificar sílabas de palavras, compostas por diferentes padrões silábicos. Nesse item, são apresentadas as imagens de uma panela, bicicleta, janela e geladeira, combinadas em pares. Para acertar esse item, o estudante precisa identificar aquele par de figuras cujos nomes apresentam as mesmas sílabas finais.

Os estudantes que escolheram as alternativas A ou C, possivelmente, atentaram-se para a presença do centro de sílaba – a – nas sílabas finais das palavras apresentadas como alternativas – “panela e bicicleta” e “bicicleta e geladeira”, respectivamente. Tais estudantes,



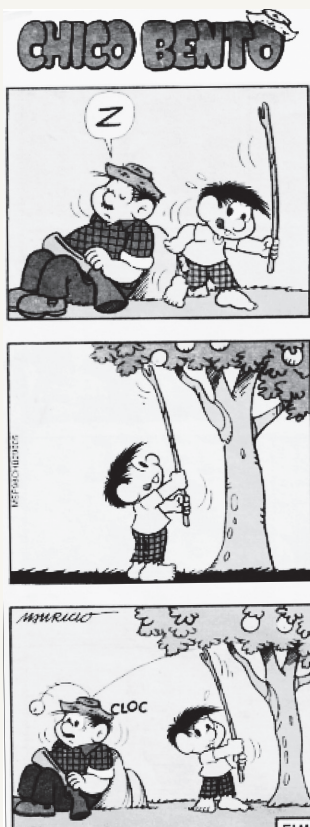
todavia, desconsideraram o som das consoantes que compõem as sílabas finais desses pares de palavras.

Aqueles que optaram pela alternativa B como resposta, a exemplo dos que escolheram as letras A ou C, podem ter considerado a vogal A da sílaba

final. Além disso, podem ter se detido na sílaba inicial. Nesse caso, a escolha pode ter se pautado na semelhança fonética das consoantes J/G.

Os estudantes que optaram pela alternativa D, o gabarito, identificaram que o par de imagens “panela e janela” termina com a mesma sílaba.

(P030346C2) **Leia o texto abaixo.**



Chico Bento nº 36. ed. Globo, 2009. p. 34. (P030346C2_SUP)

Nesse texto, o menino queria

- acordar o homem.
- pegar uma fruta escondido.
- quebrar um galho de árvore.
- subir na árvore.

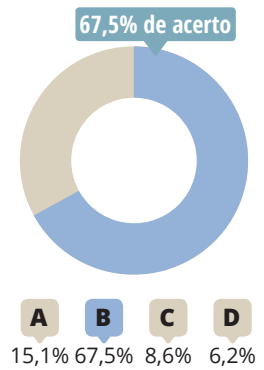
Esse item avalia a habilidade de interpretar texto não verbal. O suporte apresenta uma tirinha da Turma da Mônica, na qual o menino passa, cuidadosamente, pelo homem que está dormindo para pegar, escondido, uma fruta na árvore. Para resolver essa atividade, o estudante deve ler as imagens apresentadas quadro a quadro para interpretar a intenção do menino.

Os estudantes que marcaram a alternativa A, provavelmente, detiveram sua atenção somente na última cena, em que o menino acorda o homem, acidentalmente.

Os que escolheram a opção B, o gabarito, identificaram que a intenção do menino era “pegar uma fruta escondido”.

Aqueles que optaram pela alternativa C, possivelmente, se atentaram para a cena do segundo quadrinho, na qual o menino aparece com um galho nas mãos, próximo à árvore. Tais estudantes, todavia, não se atentaram para o fato de que (na cena anterior) o menino já aparece segurando um galho.

Os estudantes que marcaram a alternativa D, provavelmente, entenderam que o galho seria uma ferramenta para subir na árvore, desconsiderando as demais ações do menino nos quadrinhos anteriores.



Os estudantes que se encontram no padrão de desempenho Básico também resolvem tarefas que envolvem a identificação, num texto, de palavras que rimam. Além disso, identificam o gênero de textos que circulam em esferas próximas da vida cotidiana, como nos respectivos exemplos apresentados na sequência.

(P020048C2) **Leia o texto abaixo.**

A joaninha

Joaninha
formosa
na rosa
brilha.

Pousada
na pétala
parece
uma ilha.

VASQUES, Marciano. *Uma dúzia e meia de bichinhos*. São Paulo: Atual, 2000, p. 10.(P020048C2_SUP)

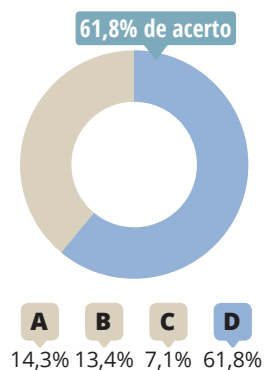
Nesse texto, a palavra que rima com **brilha** é

rosa.

pousada.

pétala.

ilha.



(P040029C2) **Leia o texto abaixo.**

Dia de muita chuva no Ceará

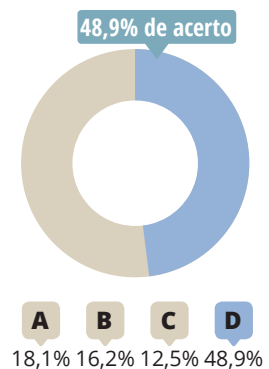
A chuva desta terça-feira, a maior do ano na Capital.

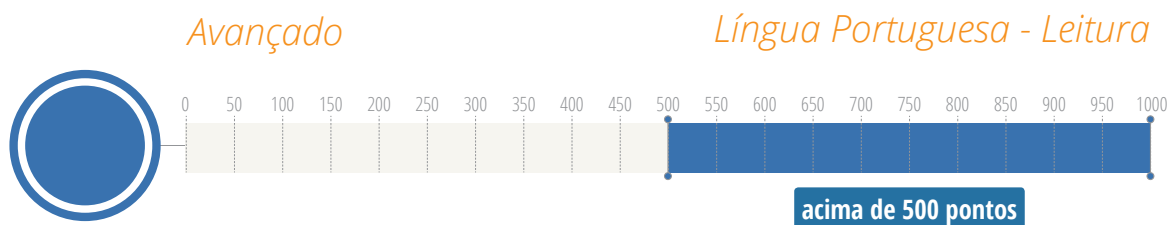
Manhã de chuva forte nas ruas de Fortaleza. O trânsito ficou complicado em vários bairros e quem passou pela Aldeota precisou de muita paciência para enfrentar o longo engarrafamento. No meio de muito transtorno, muitos acidentes. Um deles foi ainda na madrugada, na Rua Padre Valdevino. O motorista deslizou no asfalto e invadiu a preferencial. Os alagamentos também deram dor de cabeça aos motoristas. Foram registrados 22 pontos alagados, alguns motoristas ficaram no meio do caminho e até quem foi socorrer também ficou no prego.

Disponível em: <<http://tvverdesmares.com.br>>. Acesso em: 2 abr. 2011.(P040029C2_SUP)

Esse texto é

- um anúncio.
- um conto.
- uma carta.
- uma notícia.





A principal característica dos estudantes que apresentam proficiência compatível com o Padrão de Desempenho Avançado é o fato de terem desenvolvido habilidades de leitura além daquelas esperadas para a etapa de escolarização em que se encontram. Este Padrão abriga vários níveis de desempenho, portanto, as habilidades descritas apresentam diferentes estágios de complexidade, a depender do nível em que se encontram os estudantes.

Os estudantes com proficiência entre 500 e 550 pontos com relação ao eixo de apropriação do sistema de escrita ampliam sua habilidade de identificar rimas, localizando as que aparecem distantes no texto. No eixo da leitura, os estudantes ampliam as habilidades ligadas ao tema de leitura de textos, localizam informação explícita, expressa literalmente, em um texto verbal de extensão média e identificam a finalidade de textos de gêneros próprios do contexto escolar – anúncio, biografia, texto instrucional. Esses estudantes também realizam tarefas relacionadas às habilidades de reconhecer uma informação implícita em um texto verbal e o assunto de textos de gêneros familiares.

Aqueles que possuem proficiência entre 550 e 600 pontos, no que diz respeito à leitura, ampliam habilidades relacionadas à leitura de textos como reconhecer gêneros de textos comuns na esfera escolar, como anúncio, poema e cartaz, e localizar informação explícita, de forma literal, em texto longo.

A partir dos 600 pontos da Escala de Proficiência, os estudantes ampliam suas possibilidades de leitura no que se refere à leitura de textos. Nesse Padrão, há ocorrência de habilidades de localização de informação explícita, de forma parafraseada, em textos curtos e identificação da finalidade de textos, como verbete e reportagem.

Observa-se, portanto, que as principais conquistas a partir deste nível de proficiência dizem respeito à capacidade de interagir com os textos, percebendo as relações existentes entre as diferentes partes que os constituem.

(P030123E4) **Leia o texto abaixo.**

O Pinguim

Bom-dia, Pinguim
 Onde vai assim
 Com ar apressado?
 Eu não sou malvado
 Não fique assustado
 Com medo de mim.
 Eu só gostaria
 De dar um tapinha
 No seu chapéu de jaca
 Ou bem de levinho
 Puxar o rabinho
 Da sua casaca.

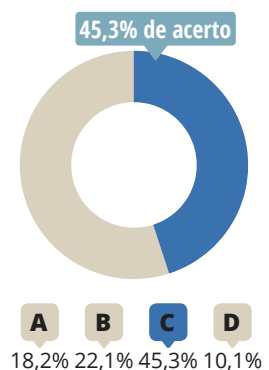
Disponível em: <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/vinicius_de_moraes.html>. Acesso em: 24 nov. 2012. (P030123E4_SUP)

Nesse texto, as palavras que rimam são

- assim - apressado
- gostaria - tapinha
- levinho - rabinho
- chapéu - puxar

Esse item avalia a habilidade de identificar, num texto, palavras que rimam. Para acertar o item, o estudante precisa identificar o par “levinho – rabinho”, como aquele que apresenta rima marcada pelo sufixo que caracteriza o diminutivo “inho”.

Os estudantes que marcaram a alternativa A podem ter observado a proximidade das palavras “assim” e “apressado”, que aparecem no final do segundo e terceiro versos. Além disso, podem ter se prendido à ortografia das palavras que apresentam o dígrafo “ss”.



Os que escolheram a opção B, assim como os que marcaram a letra A, podem ter observado, também, a localização das palavras “gostaria” e “tapinha”, na estrutura da estrofe, versos 7 e 8. Tais estudantes podem ter observado, ainda, a proximidade sonora na sílaba final das palavras – “ria” e “inha”. Tal proximidade, todavia, não caracteriza uma rima.

Aqueles que assinalaram a alternativa C, o gabarito, fizeram a associação correta da rima entre as palavras “levinho” e “rabinho”.

Os estudantes que optaram pela alternativa D, possivelmente, detiveram sua atenção na semelhança sonora entre a primeira sílaba da palavra “chapéu” e a última da palavra “puxar”.

(P030515C2) **Leia o texto abaixo.**

Coragem

EU NÃO TENHO MEDO DE ESCURO,
DE PESADELO OU BARULHO,
DE SOMBRA OU ASSOMBRAÇÃO...
QUANDO A LUZ ESTÁ ACESA
E MAMÃE SEGURA A MINHA MÃO!

TELLES, Carlos Queiroz. *Abobrinha quando cresce...* São Paulo: Moderna, 1993, p. 8. (P030515C2_SUP)

O que faz a personagem ser corajosa?

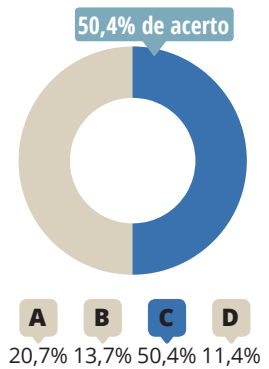
- Estar no escuro.
- Fazer barulho.
- Ficar perto da mãe.
- Ver assombração.

Esse item avalia a habilidade de reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples. Para acertar o item, o estudante precisa, além de ler as informações apresentadas pelo texto, atentar para as pistas que lhe possibilite interpretar as que estão implícitas.

Os estudantes que escolheram a opção A, provavelmente, consideraram a primeira informação presente no texto “EU NÃO TENHO MEDO DE ESCURO,” entendendo que o que faz a personagem ser corajosa é “Estar no escuro.”.

Aqueles que marcaram as alternativas B ou D, assim como os que escolheram a opção A, prenderam sua atenção em informações que aparecem explicitamente no texto. Tais informações indicam as coisas das quais a personagem não sente medo, mas não caracterizam o motivo de sua coragem.

Já os que optaram pela letra C, o gabarito, entenderam a pista apresentada na última frase do texto “[...] MAMÃE SEGURA MINHA MÃO!” inferindo que, quando a mãe está perto, o medo da criança desaparece.



(P040268BH) **Leia o texto abaixo.**

Na mercearia

Um garotinho foi à mercearia e perguntou:

– Quanto custam os ovos?

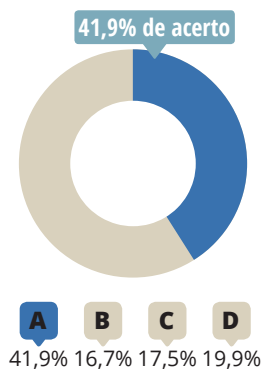
– Cinco reais, respondeu o vendedor.

– E se eu devolver as cascas? – *Replicou o pequeno freguês*

Disponível em <http://sitededicas.uol.com.br/humor_piadas2c.htm>. Acesso em: 16 dez. 2010. (P040268BH_SUP)

Nesse texto, o menino

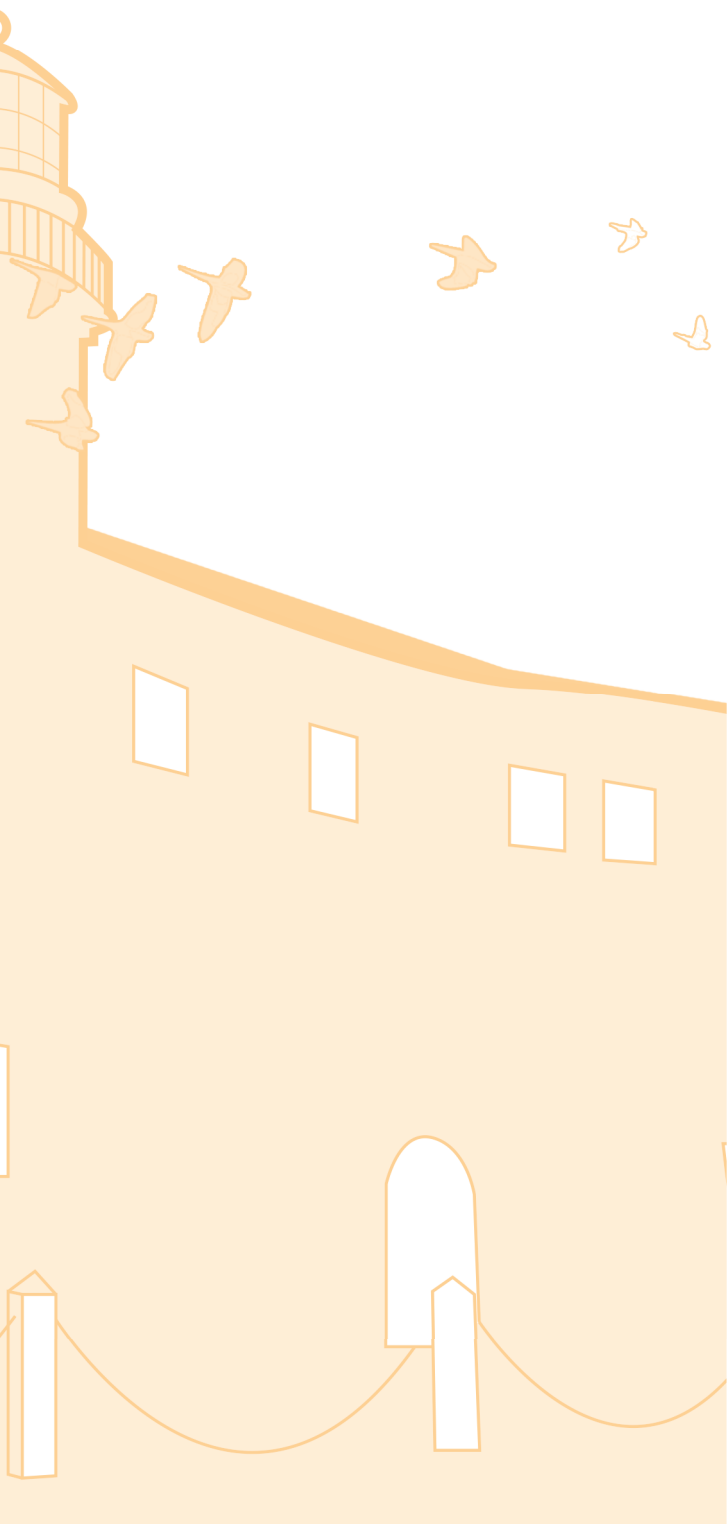
- achou os ovos caros.
- brigou com o vendedor.
- pediu desconto ao vendedor.
- queria devolver os ovos.



3

Para o trabalho pedagógico

A seguir, apresentamos um artigo cujo conteúdo é uma sugestão para o trabalho pedagógico com uma competência em sala de aula. A partir do exemplo trazido por este artigo, é possível expandir a análise para outras competências e habilidades. O objetivo é que as estratégias de intervenção pedagógica ao contexto escolar no qual o professor atua sejam capazes de promover uma ação focada nas necessidades dos estudantes.



INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: A HABILIDADE DE FAZER INFERÊNCIAS

A leitura é uma atividade cognitiva e social. Social, na medida em que através dela estabelecemos relações com o outro e com o mundo que nos cerca: através da leitura podemos, por exemplo, buscar informações num jornal ou na Internet, conhecer sobre um dado assunto, nos comunicar com outra pessoa, nos orientar na cidade, nos divertir no nosso tempo livre e realizar muitas outras atividades cotidianas. E é também uma atividade cognitiva na medida em que, no ato de ler, operamos cognitivamente sobre o texto escrito, ou seja, realizamos uma série de operações mentais enquanto nossos olhos se deparam com os sinais gráficos inscritos nos mais diferentes suportes.

Esses dois aspectos estão relacionados, uma vez que a multiplicidade dos tipos de textos e dos suportes de escrita, a expansão da circulação do texto escrito e a centralidade da escrita na atualidade levam a novas formas de ler. Isso significa que cada tipo de texto exige diferentes habilidades de leitura.

Tradicionalmente, o ato de ler era entendido como uma atividade mecânica de decodificar palavras e extrair delas os sentidos dos textos lidos. Essa forma de compreender a leitura era coerente com os usos sociais que se apresentavam à escrita da Antiguidade até a Idade Média.

Na Grécia Antiga, a transmissão do conhecimento se dava basicamente através do discurso oral, e o texto escrito era o registro feito à mão do pensamento do filósofo, escrito para ser oralizado, lido pelo próprio pensador ou por um “ledor” em praça pública. Isso significa dizer que o texto não era acessível a qualquer leitor, ainda que muitos nessa época dominassem as técnicas de leitura. O livro, por sua vez, era um objeto de arte, de difícil manuseio, e, feito em forma de rolos, era o único suporte para o texto escrito, o que exigia que o leitor o lesse linearmente, sem muita possibilidade de antecipações e retomadas. Na Idade Média, com as invasões bárbaras, a cultura escrita cai em desuso e fica restrita à Igreja. Os textos escritos deixam de ser objeto de transmissão de cultura e passam a ser meios de disseminação e conservação da doutrina religiosa, restringindo-se à vida intelectual dos mosteiros. Também os suportes de escrita se transformam, substituindo-se os materiais e o formato dos livros, que passam a ser compostos por folhas de pergaminho dobradas, pelos antigos papiros. Ler, no entanto, ainda permanece como uma atividade de decifração do texto escrito, na qual o leitor é aquele que faz a transposição da escrita para o oral. A leitura continua sendo realizada em voz alta, dessa vez não mais para uma plateia de ouvintes em praça pública, mas para o próprio leitor (uma leitura para si mesmo), servindo basicamente como suporte à tarefa de reproduzir os manuscritos clássicos da antiguidade. Nesse universo, onde o monopólio da escrita garantia a manutenção do poder pela restrição do acesso à

cultura, conservada no interior do texto escrito, uma questão se colocava: como garantir que o que se lia ficasse restrito aos domínios daquele que lia? Era preciso garantir o sossego e o silêncio dos mosteiros, ou antes, era preciso evitar que algo lido se tornasse objeto de questionamentos por parte de outros. Surge, então, a leitura silenciosa que, embora difícil para aquele contexto, vai sendo gradativamente aperfeiçoada pela introdução de novas técnicas na reprodução dos manuscritos antigos: adota-se um novo tipo de letra, menos rebuscada, e a prática de separar as palavras por espaços; são introduzidos os sinais de pontuação e a ortografia é normatizada, tornando, dessa forma, o texto escrito mais legível e mais compreensível, o que abriu as portas para sua disseminação. Ainda na Idade Média, com a expansão da urbanização em razão da diversificação das atividades comerciais, a leitura ultrapassa os muros dos mosteiros e passa a ser requerida com outras funções: o documento escrito passa a formalizar as relações comerciais, e as comunicações a distância deixam de se fazer por mensageiros, através da interação face a face, sendo substituídas por mensagens escritas, consideradas mais seguras. Nesse contexto de efervescência urbana e cultural, o ensino da leitura passa a ser dado por leigos, no âmbito privado. Surgem as universidades e no interior delas adota-se e consolida-se a leitura silenciosa como uma nova forma de ler. Essa nova forma de relação com o texto acaba por exigir estratégias de leitura mais complexas e elaboradas, na qual a oralização do texto como única forma de ler é abandonada, tornando a leitura um ato exclusivamente visual. Nessas condições surge a imprensa, que leva, gradativamente, a difusão do texto escrito e a ampliação dos seus usos para o âmbito das relações sociais e familiares. Nas cidades, a escrita passa a ser usada para normatizar a vida dos cidadãos: surgem os letreiros, cartazes publicitários, placas com nomes de ruas, números nas casas etc. No âmbito privado, liam-se textos de instrução, textos pedagógicos, panfletos, guias, almanaques e

relatos. Mais tarde, a partir do século XVIII, surgem os romances, e a leitura passa a ser uma atividade de enlevo, a maneira através da qual o leitor pode gozar do prazer e da emoção da literatura. Assim, a leitura passa a ser, também, divertimento. Com os avanços tecnológicos que culminam na Revolução Industrial, o texto escrito passa a ser instrumento para capacitar o trabalhador, de forma que ele possa atender às necessidades de trabalho na cadeia produtiva. A partir daí, até os dias de hoje, o acesso através da escrita, aliado à abundância de informação veiculada por inúmeros suportes transformam a função da escrita, modificando, conseqüentemente, as formas de ler. O leitor atual não é mais o decifrador do texto, aquele que oraliza o escrito para dele extrair um significado. Ao contrário, é aquele que explora silenciosa e visualmente o texto, buscando o sentido do que lê.

Na mesma medida em que se ampliam as funções sociais da escrita e os tipos de texto a serem lidos, transformam-se ou ampliam-se as capacidades cognitivas envolvidas na leitura. Dessa forma,

a leitura passa, de uma habilidade de decifração dos sinais gráficos, a uma atividade complexa, que envolve não só a capacidade de decodificar palavras, mas também os conhecimentos e intenções do leitor na construção de um sentido para o texto lido.

A multiplicidade de textos escritos com diferentes funções que circulam na sociedade moderna permite leituras diferentes, pois não lemos um jornal e um romance, um manual e um anúncio da mesma forma. Isso significa dizer que, para ler textos diferentes, o leitor lança mão de diferentes estratégias de leitura. Sendo assim, podemos entender que o leitor competente, hoje, é aquele que

desenvolveu capacidades e habilidades de leitura das quais lança mão para ler de formas diferentes textos diferentes. Essa noção de flexibilidade na leitura, que caracteriza o leitor moderno, não é coerente com a concepção de leitura disseminada pela escola tradicional, que prioriza a oralização do escrito e a decifração, ou seja, a busca de sentido unicamente no interior do próprio texto.

Mas, então, o que é leitura, hoje? O que caracteriza o ato de ler? O que fazemos quando lemos?

Como já foi dito, ler é uma atividade complexa, que vai além da tarefa de decodificar ou de localizar informações. A leitura envolve a construção de sentidos para o texto. Os sentidos de um texto, por sua vez, não estão no texto em si, mas nas relações entre aquilo que o leitor decodifica e depreende do texto escrito e o que ele já sabe, ou seja, os conhecimentos armazenados em sua memória ao longo de suas experiências. Assim, podemos dizer que ler é uma atividade cognitiva que se realiza a partir de dois elementos que se relacionam: o texto e os conhecimentos prévios do leitor, os aspectos textuais e extratextuais.

A compreensão dos aspectos do texto que concorrem para a construção dos sentidos daquilo que se lê, que chamamos de processamento do texto, é um aspecto fundamental da leitura. O processamento do texto diz respeito à atividade cognitiva do leitor, que, no ato da leitura, está voltada para a busca da coerência entre os elementos do texto, na intenção de desvendar as intenções do autor.

Ao buscar a coerência do texto, o leitor lança mão de estratégias cognitivas inconscientes, entre as quais está a habilidade de fazer inferências. A produção de inferências é o que vai possibilitar a compreensão global do texto lido, a composição de um todo coerente e consistente, ou seja, a construção de sentido.

Inferir é ler nas entrelinhas. É identificar os “não ditos”, relacionando informações no interior do próprio texto (textuais e contextuais) e informações do texto com as que estão fora do texto, na mente do sujeito que lê (extratextuais).

Um dos aspectos relacionados à habilidade de fazer inferências é a capacidade do leitor de identificar a função ou o significado de determinados termos no texto, fazendo a relação entre um termo dado, já conhecido, e um novo, cujo significado está implícito.

Ao ler um texto de um determinado gênero, o leitor, para atribuir-lhe sentido, precisa inferir o significado de palavras, fazendo a ligação entre termos no interior do próprio texto e assim depreender os significados daqueles cuja função ou significado não estejam claros, não estejam explícitos, relacionando-os. Neste caso, a compreensão dos significados de tais termos depende da construção de um contexto interpretativo pelo leitor, no qual os diversos elementos textuais relacionados produzam sentido apenas no todo, dentro do contexto do texto.

Isso ocorre na leitura de diversos gêneros. Por exemplo, numa receita culinária, a inferência dos significados das palavras a partir do contexto é fundamental para a compreensão sobre o modo de preparar a receita:

Gelatina surpresa

Ingredientes

[...]

Modo de preparo

- 1- *Lave bem as laranjas. Corte uma tampa num dos lados da fruta e retire com uma colher toda a polpa com cuidado para não romper a casca.*
- 2- *Reserve a casca e passe as polpas numa peneira para obter 1 xícara e meia de chá de suco. Se faltar, acrescente água.*
- 3- *Aqueça meia xícara do suco no forno de micro-ondas por 1 minuto na potência alta (100% ou potência 10), junte o pó da gelatina e mexa bem até dissolver. Acrescente o suco restante e encha com cuidado as cascas das laranjas.*
- 4- *Leve à geladeira por 2 horas ou até que a gelatina fique firme. Corte cada laranja em 4 gomos. Sirva em seguida.*

Fonte: Caderno de receitas 2. São Paulo: Globo, 2004. (Coleção gostosuras do Sítio do Picapau Amarelo)

Ao ler essa receita, no(s) trecho(s)

1- Lave bem as laranjas. Corte uma tampa num dos lados da fruta e retire com uma colher toda a polpa com cuidado para não romper a casca.

2- Reserve a casca e passe as polpas numa peneira para obter 1 xícara e meia de chá de suco. Se faltar, acrescente água.

há uma série de aspectos cuja compreensão depende da habilidade de inferência do leitor.

O leitor precisará compreender, por exemplo, que a expressão **da fruta** se refere ao termo **as laranjas**, e o substitui. Para ser capaz de fazer isso, o leitor deverá retomar a primeira frase do trecho e estabelecer a relação entre os dois termos na sequência do texto.

Da mesma forma, ainda nesse trecho da receita, outra situação ocorre, em que o processo inferencial também se apoia em elementos do texto.

Trata-se da compreensão do significado do termo **polpa**. Caso esse significado não seja conhecido do leitor, o que pode ser muito comum em se tratando de leitores iniciantes, ele deverá inferir esse significado, pois isso é de vital importância na compreensão do modo de fazer a receita. Assim, para ser capaz de compreender o que significa o termo **polpa**, o leitor deverá se apoiar em elementos do próprio texto para construir um contexto que lhe permita compreender o significado dessa expressão. No entanto, neste caso, o termo **polpa** não substitui nenhum outro termo já citado, e o leitor deverá inferir seu significado a partir do contexto geral do texto, buscando pistas no próprio texto para concluir o que o termo **polpa** significa. Neste caso, buscará se apoiar na sequência das informações, relacionando o termo às informações presentes nas instruções sobre o modo de preparo da receita, que diz que se deve retirar a polpa da fruta com cuidado e depois, passar as polpas numa peneira para se obter o suco. Dessa forma, o leitor só será capaz de compreender o que o termo **polpa** significa, fazendo a ligação entre as duas instruções, que se relacionam.

Outro exemplo em que a inferência dos significados das palavras se apoia no contexto pode ser observado no trecho do conto **No Reino das Palavras**, de **Maria Quintanilha Martinez**.

Vejamos:

No Reino das Palavras

A máquina de dar nome às coisas ficava no Reino das Palavras.

[...]Às vezes, misturava os nomes, e era um desastre. Como no dia em que inventou borbonhoca e minholeta. Os dois nomes se estranharam, entraram de novo na máquina. Ela sacudiu, sacudiu, e afinal saíram de novo: um procurou logo um buraco na terra para se esconder, e o outro saiu voando todo apressado. [...]

No trecho em questão, para atribuir sentido ao texto, o leitor precisa compreender que as palavras misturadas pela máquina de dar nome às coisas – **borbonhoca** e **minholeta** - são “borboleta” e “minhoca”. Para chegar a essa conclusão, embora ele possa se basear nos fragmentos das palavras misturadas, isso pode não ser suficiente. Já que não há menção no texto dos nomes dos animais que foram misturados, é preciso que o leitor busque elementos para produzir inferências acerca dos termos **borbonhoca** e **minholeta**, procurando pistas que confirmam essa informação e que constroem, portanto, o contexto interpretativo. Neste caso, são as ações das personagens **um procurou logo um buraco na terra para se esconder, e o outro saiu voando todo apressado** - que apoiam as suposições do leitor. Deste modo, mais uma vez, é preciso que o leitor lance mão, também de conhecimentos extratextuais, uma vez que ele deve reconhecer nas ações das personagens citadas, características dos animais minhoca e borboleta.

Há, ainda, situações em que o leitor faz inferências apoiando-se unicamente em seus conhecimentos prévios, quando precisa buscar sentido para o texto a partir da recuperação de elementos extratextuais. É o caso da compreensão de elementos estruturantes de textos, como fábulas por exemplo:

Um corvo pousou em uma árvore, com um bom pedaço de queijo no bico.

Atraída pelo cheiro do queijo, aproximou-se da árvore uma raposa.

Com muita vontade de comer aquele queijo, e sem condições de subir na árvore, afinal, não tinha asas, a raposa resolveu usar sua inteligência em benefício próprio.

– Bom dia, amigo Corvo! – disse bem matreira a raposa.

O corvo olhou-a e fez uma saudação balançando a cabeça.

– Ouvi falar que o rouxinol tem o canto mais belo de toda a floresta. Mas eu aposto que você, meu amigo, acaso cantasse, o faria melhor que qualquer outro animal.

Sentindo-se desafiado e querendo provar seu valor, o corvo abriu o bico para cantar. Foi quando o queijo caiu-lhe da boca e foi direto ao chão.

A raposa apanhou o queijo e agradeceu ao corvo: – Da próxima vez amigo, desconfie das bajulações!

Moral da história: Desconfie dos bajuladores, esses sempre se aproveitam da situação, para tirar vantagem sobre você.

Neste exemplo, para compreender o sentido do texto, é necessário que o leitor construa um julgamento de valor em relação às personagens a partir dos acontecimentos narrados. Sendo assim, para entender a lição ou exemplo que são característicos desta fábula em particular, o leitor precisa entender que as atitudes da raposa são caracterizadas pela sua esperteza, enquanto as do corvo são caracterizadas pela sua vaidade. Em outras palavras, é preciso que o leitor conclua, diante da sequência dos fatos, que a raposa é esperta, enquanto o corvo é vaidoso, e, desta forma, compreenda a lição a ser aprendida com o texto. Neste caso, o corvo foi enganado pela raposa justamente por causa da sua vaidade.

Há, ainda, situações em que o leitor não se apoia apenas em elementos linguísticos para produzir

inferências. É o caso de quadrinhos, por exemplo, em que o leitor precisa relacionar elementos verbais e não verbais:



Neste caso, os elementos verbais do texto serão contextualizados a partir da recuperação de informações extratextuais, pois, para compreender o efeito de humor contido nas palavras das personagens, e, por consequência, o sentido do texto, é necessário que o leitor conheça a característica principal de uma das personagens: não gostar de tomar banho. Para tal, o leitor, deve conhecê-lo.

Na sala de aula, o professor pode auxiliar seus estudantes no trabalho de produzir inferências para construir os sentidos dos textos lidos.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a necessidade de abordar os diversos gêneros textuais levando o estudante a reconhecer características fundamentais de cada gênero: a linguagem, a estrutura do texto, seus componentes, para que, ao se deparar com um determinado texto, o estudante seja capaz de fazer suposições sobre o que vai encontrar. Assim, os estudantes podem estabelecer ligações entre diferentes textos conhecidos para recuperar o contexto de um texto não conhecido. Outro aspecto essencial é construir

pontes entre o assunto do texto que o estudante vai ler e os conhecimentos que já tem (do tema, da língua, de sua própria experiência de vida). Para isso, o professor deve abordar o tema de que trata o texto antes da leitura em si, discutindo com os estudantes sobre aspectos que devem aparecer no texto e, dessa forma, favorecer a ativação dos conhecimentos prévios do estudante. Um terceiro ponto, essencial na produção de inferências é a recuperação do contexto interpretativo dentro do próprio texto, para a produção de sentidos. Para isso, o professor pode dirigir a leitura do estudante para observação de aspectos textuais cruciais na produção de sentidos, tais como os significados de palavras e expressões, propondo questões para orientar a compreensão do estudante, que podem ser feitas oralmente ou por escrito.

Os leitores iniciantes precisarão de muitas orientações do professor para realizar inferências. Por isso, é fundamental que sejam apresentados aos estudantes muitos suportes interpretativos no início da alfabetização.

Gradativamente, na medida em que o estudante vai se familiarizando com as práticas de leitura e com a variedade do texto escrito, esses recursos, inicialmente propostos pelo professor, vão sendo internalizados pelos estudantes, de forma que as estratégias de leitura vão sendo consolidadas. Assim, gradativamente, o leitor passará de decodificador a (re)construtor de sentidos para o texto.



Experiência em foco

CONSCIENTIZAÇÃO PARA OS RESULTADOS E INCENTIVO À LEITURA

A professora da Educação Infantil de escola municipal – Simões Filho, Ana Maria da Conceição Boaventura de Santana, escolheu a profissão por incentivo da família e pela admiração que alguns de seus professores lhe despertava. Hoje já são mais de 20 anos na docência, com experiência tanto na rede municipal quanto na particular. Com licenciatura plena em Pedagogia, ela atua em uma escola do município de Simões Filho que funciona em tempo integral e atende estudantes da Educação Infantil e Fundamental.

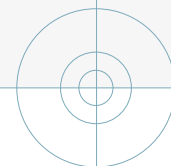
Na concepção da professora, os maiores desafios da profissão estão relacionados à importância de agregar e conscientizar pais e estudantes do papel da escola. Como pedagoga, Ana Maria considera a leitura uma das atividades de maior complexidade para a aprendizagem. Quando chegam estudantes de outras unidades, por exemplo, a diferença de nível se torna um desafio, na expectativa de aproximá-los dos que têm uma vivência com os projetos de leitura da escola.

É a partir desse contexto que a professora entende a avaliação externa como um instrumento de grande relevância.

“O professor e os estudantes mostram, percebem e reavaliam o ensino e a aprendizagem, não somente dentro da unidade escolar”, defende.

Para Ana Maria, os resultados das avaliações externas podem contribuir para vencer as dificuldades. A partir disso, são desenvolvidas diversas estratégias para estimular o aprendizado dos estudantes, como tenda literária, leituras diárias nas rodas, jogos, visitas à biblioteca, participação de grupos de leituras e apresentação de clubes de fantoches.

A professora conta com mais detalhes uma dessas experiências, que teve um impacto muito positivo: “durante um trimestre, realizamos grupos, rodas, discussões em dias determinados, em que os estudantes levavam livros para suas casas, postos em uma sacola chamada de literária. Ao voltar para a sala, eram feitos comentários das histórias



e das leituras realizadas nas rodas, proporcionando momentos para cada estudante socializar seu conhecimento e interesse pelo momento vivenciado”.

Os resultados do Avalie Alfa são apresentados a toda unidade escolar, além de ser feita uma discussão com pais e responsáveis sobre o desempenho do estudante. Esse dado é mostrado em forma de mapa, para que a criança, pais e/ou responsáveis possam acompanhar o processo de aprendizagem. Quanto ao planejamento das atividades em sala de aula, a pedagoga investe na formulação das questões, tanto para as avaliações internas quanto para as atividades que o estudante compartilha em casa. “Com isso, percebo que a cada dia venho aprimorando o meu fazer pedagógico”, assegura Ana Maria.

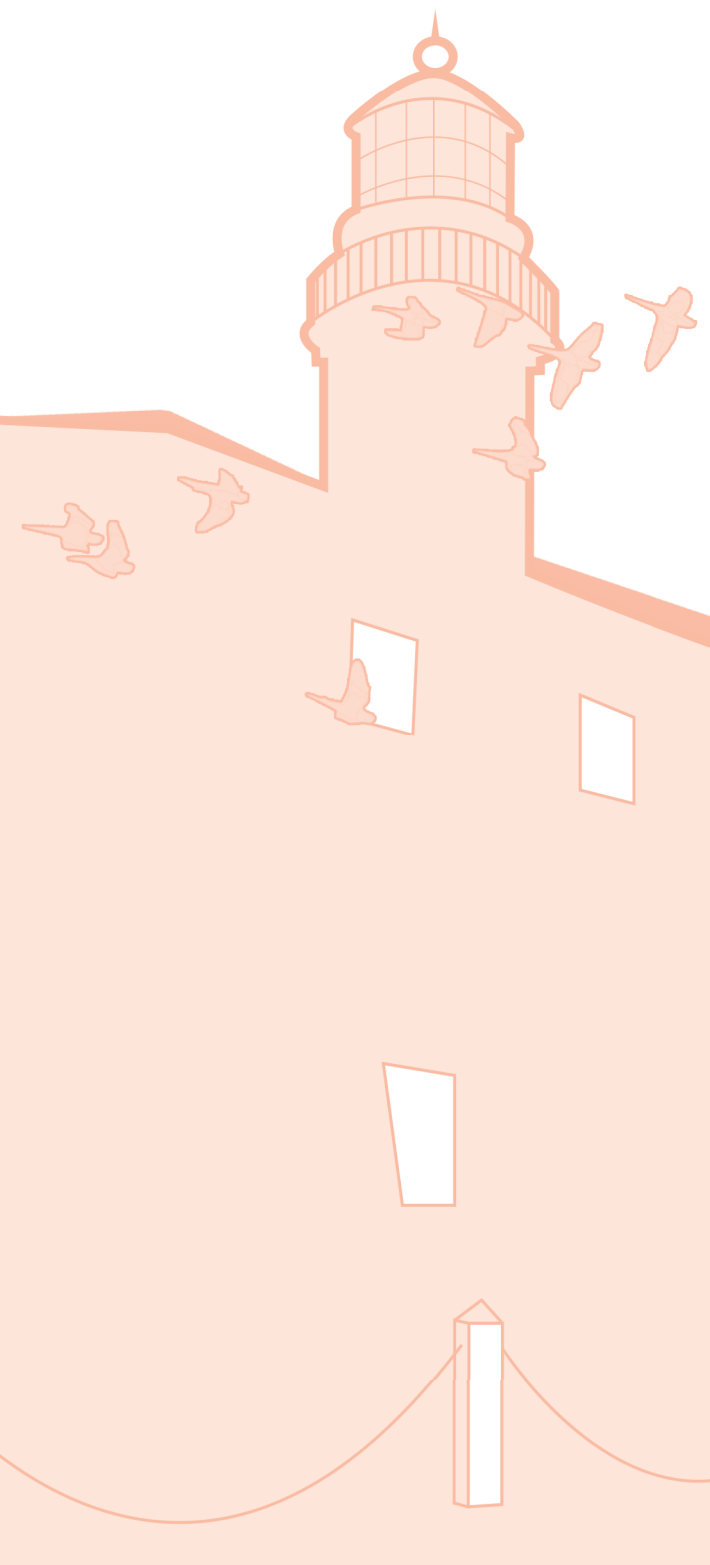
Uma iniciativa de sucesso desenvolvida pela professora foi a criação dos módulos de atividades com interpretação de gravuras, fazendo releituras dos itens e atividades que compõem as revistas pedagógicas do Avalie Alfa. Além disso, ela reforça que o material de divulgação de resultados serve de suporte para as discussões entre coordenadores pedagógicos, pais/responsáveis e professores, especialmente voltadas para aqueles estudantes que necessitam de um aprofundamento mais sistemático.

Com relação aos instrumentos de interpretação pedagógica, Ana Maria acredita que os padrões de desempenho e a Escala de Proficiência ajudam a aprimorar a prática docente, “sendo mais uma ferramenta para que possamos entender e analisar o nível em que estão nossos estudantes”. No caso dos padrões, é a possibilidade de perceber o desempenho dos estudantes nas diferentes instâncias: municipal, estadual e nacional. A professora ressalta que é preciso incentivar ainda mais a divulgação de resultados, especialmente para as famílias dos estudantes, conscientizando-os da importância desse instrumento.

4

Os resultados desta escola

Nesta seção, são apresentados os resultados desta escola no Estado. A seguir, você encontra os resultados de participação, com o número de estudantes previstos para realizar a avaliação e o número de estudantes que efetivamente a realizou; a média de proficiência; a distribuição percentual de estudantes por Padrões de Desempenho; e o percentual de estudantes para os níveis de proficiência dentro de cada Padrão. Todas estas informações são fornecidas para o Estado, para a DIREC e município a que a escola pertence e para esta escola.





Resultados nesta revista

1 Proficiência média

Apresenta a proficiência média desta escola. É possível comparar a proficiência com as médias do Estado e da DIREC. 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 dos testes e quantos, efetivamente, participaram da avaliação no Estado, na DIREC ou município e nesta escola.

3 Percentual de estudantes por Padrão de Desempenho

Permite acompanhar o percentual de estudantes distribuídos por Padrões de Desempenho na avaliação realizada.

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 DIREC ou município e nesta escola. Os gráficos permitem identificar o percentual de estudantes para cada nível de proficiência em cada um dos Padrões de Desempenho. Isso será fundamental para planejar intervenções pedagógicas, voltadas à melhoria do processo de ensino e à promoção da equidade escolar.



MAIS RESULTADOS

Para uma visão ainda mais completa dos resultados de sua escola, acesse o endereço eletrônico www.avalieba.caedufjf.net. Lá, você encontrará os resultados da TCT, com o percentual de acerto para cada descritor e os resultados da TRI para cada estudante.

1 Percentual de acerto por descritor

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

2 Resultados por estudante

É possível ter acesso ao resultado de cada estudante na avaliação, sendo informado o Padrão de Desempenho alcançado e quais habilidades ele possui desenvolvidas em Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental. Essas são informações importantes para o acompanhamento de seu desempenho escolar.



CAEd

Faculdade de Educação
**Universidade Federal
de Juiz de Fora**

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
HENRIQUE DUQUE DE MIRANDA CHAVES FILHO

COORDENAÇÃO GERAL DO CAEd
LINA KÁTIA MESQUITA DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO TÉCNICA DO PROJETO
MANUEL FERNANDO PALÁCIOS DA CUNHA E MELO

COORDENAÇÃO DA UNIDADE DE PESQUISA
TUFI MACHADO SOARES

COORDENAÇÃO DE ANÁLISES E PUBLICAÇÕES
WAGNER SILVEIRA REZENDE

COORDENAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
RENATO CARNAÚBA MACEDO

COORDENAÇÃO DE MEDIDAS EDUCACIONAIS
WELLINGTON SILVA

COORDENAÇÃO DE OPERAÇÕES DE AVALIAÇÃO
RAFAEL DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO DE PROCESSAMENTO DE DOCUMENTOS
BENITO DELAGE

COORDENAÇÃO DE DESIGN DA COMUNICAÇÃO
HENRIQUE DE ABREU OLIVEIRA BEDETTI

COORDENADORA DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN
EDNA REZENDE S. DE ALCÂNTARA

Ficha catalográfica

BAHIA. Secretaria da Educação.

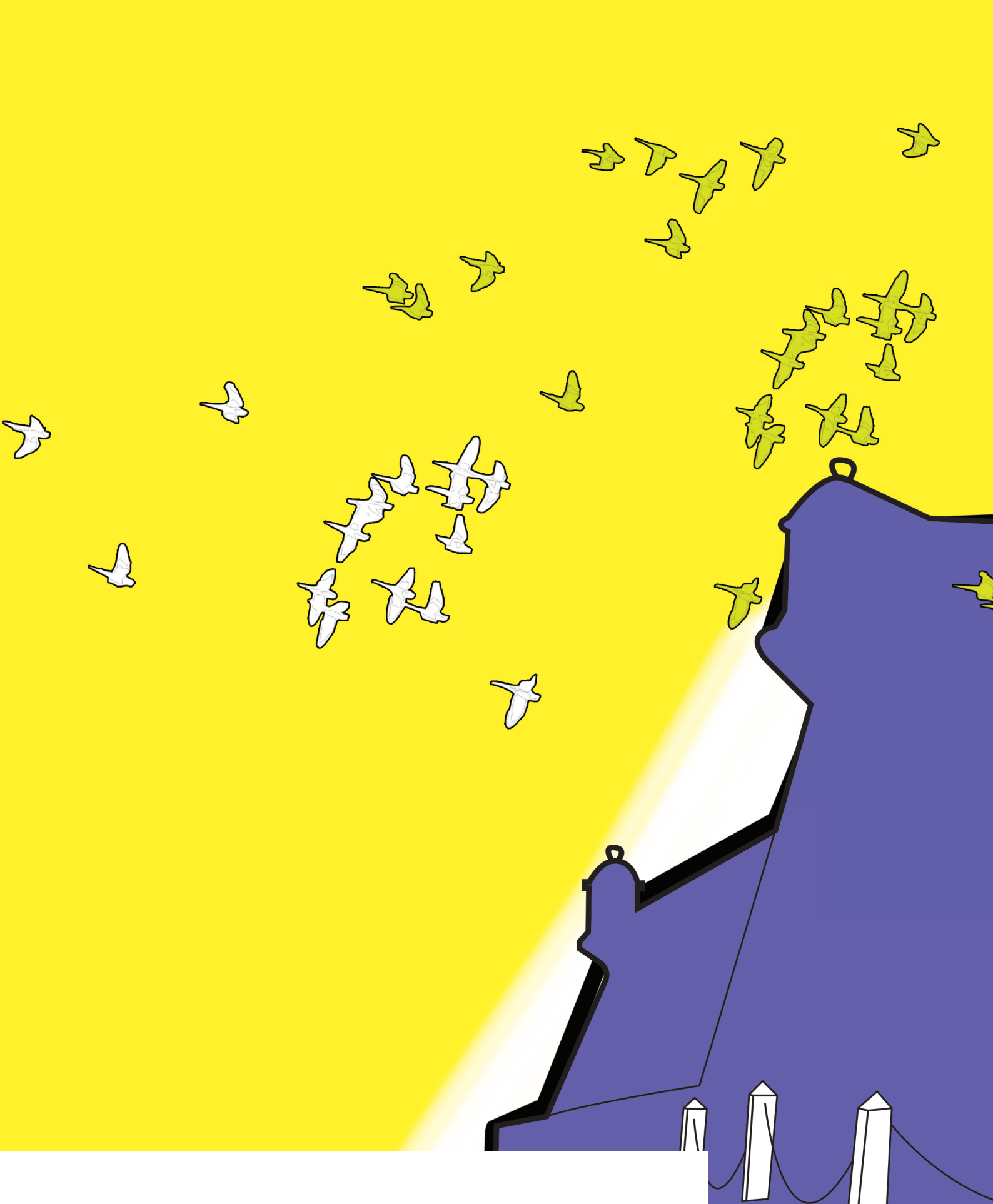
AVALIE ALFA – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 1 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

Conteúdo: Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 2º ano do Ensino Fundamental.

ISSN 2238-3077

CDU 373.3+373.5:371.26(05)



Farol da Barra - Salvador