



2016

ISSN 2448-1629

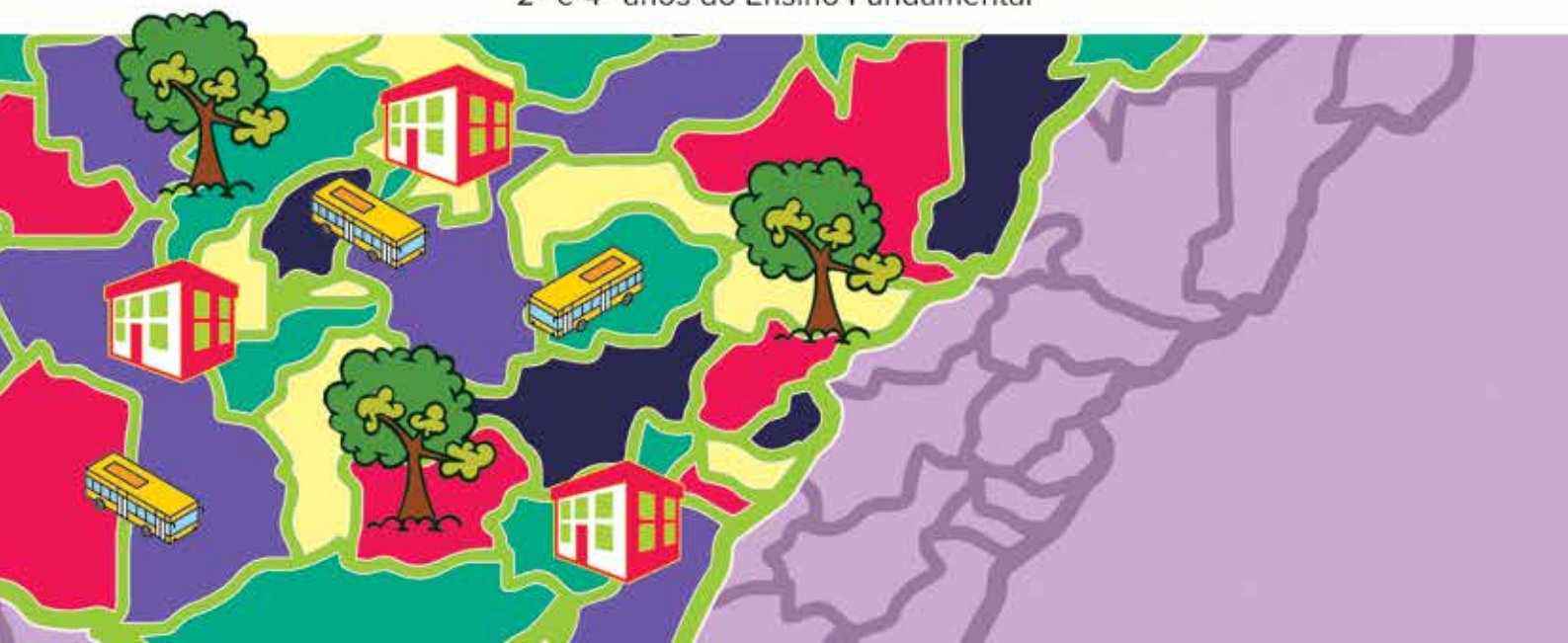
# ADEPE-MT

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa

2º e 4º anos do Ensino Fundamental





ISSN 2448-1629

# ADEPE-MT

## 2016

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ENSINO  
PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO

**REVISTA PEDAGÓGICA**  
LÍNGUA PORTUGUESA  
2º E 4º ANOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL



**SEDUC**  
SECRETARIA DE ESTADO  
DE EDUCAÇÃO, ESPORTE  
E LAZER



GOVERNO DE  
**MATO GROSSO**  
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER - SEDUC-MT  
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS - SAPE  
SUPERINTENDÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SUFP  
NÚCLEO DE AVALIAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS EDUCACIONAIS - NAIAD  
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO - ADEPE-MT

**JOSÉ PEDRO GONÇALVES TAQUES**  
Governador

**CARLOS HENRIQUE BAQUETA FÁVARO**  
Vice-Governador

**MARCO AURÉLIO MARRAFON**  
Secretário de Estado de Educação, Esporte e Lazer

**GILBERTO FRAGA DE MELO**  
Secretário Adjunto de Políticas Educacionais

**DOUGLAS DE JESUS ARAUJO**  
Secretário Adjunto de Administração Sistêmica

**KILWANGY KYA KAPITANGO-A-SAMBA**  
Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação Básica

**FABIULA TORRES COSTA LOPES**  
Coordenadora de Formação e Avaliação

**SAVIO DE BRITO COSTA**  
Coordenador de Formação em Tecnologia Educacional

**EQUIPE DE ASSESSORIA TÉCNICA PEDAGÓGICA DA SUFP**

Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva  
Argemiro Ires dos Santos  
Cilene Da Silva Reis  
Daise Lago Pereira Souto  
Daisy Pacheco Primo  
Dilma Aparecida Moreira  
Eliane Eduarda Anunciacao Tartari  
Elizangela Patricia Moreira da Costa  
Elizete Maria de Jesus  
Ezemar Mourao da Silva  
Graciete Maria Teixeira  
Irene de Souza Costa  
Izolda Strentzke  
Jackson Pereira Junior  
Joao Lucindo de Souza  
Leila Aparecida de Souza  
Lucia Ida Oliveira Fortes Pereira  
Luci Terezinha Kroetz Fernandes Maso  
Maria Aparecida Perez Tolo  
Maria Aparecida Reis  
Mirian Tidori Ishizuka Dornelles  
Nelci Salete de Lima Franco  
Zilda Muniz dos Santos



# Apresentação

Prezados profissionais da Educação,

Garantir a educação com qualidade social, por meio de políticas educacionais, que proporcionem aos estudantes o desenvolvimento de suas habilidades, capacidades e competências, autonomia de construção de conhecimento e formação de valores humanos necessários para constituição da cidadania plena é a missão da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT). Nesse sentido, é com grande prazer que apresentamos à comunidade escolar e à sociedade os resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT). Ela constitui um esforço do Estado de Mato Grosso, por meio da SEDUC-MT, de verificar, a partir da realidade e dos elementos curriculares do contexto local, o nível de proficiência dos estudantes da Educação Básica da rede estadual de ensino. Considerando os indicadores das Avaliações Externas de larga escala realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), constatamos o nível crítico em que o nosso estado se localiza, o que preocupa os gestores interessados na melhoria da Educação, em especial da aprendizagem. Foi pensando em como garantir o direito à educação de qualidade para nossos estudantes e à formação contínua para nossos profissionais, que o estado desenvolveu o projeto ADEPE-MT, cuja finalidade não se encerra no levantamento das necessidades da aprendizagem por meio da Avaliação, mas para fazer o uso dos resultados da Avaliação Diagnóstica (ADEPE-MT) e de outras avaliações externas e internas, para que de posse dos indicadores dessas necessidades possamos desencadear ações de intervenção pedagógica na escola, por meio do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), que articula e coordena o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) e o Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativos (PROFTAAE), no âmbito escolar. Dessa forma, os estudantes serão atendidos em suas necessidades de aprendizagem, quer para superar as dificuldades, quer para potencializar as suas habilidades e capacidades. A SEDUC-MT, convida todos os profissionais da educação básica e a sociedade para compreender a importância das Avaliações como meios de coletar informações para conhecer o desempenho dos estudantes e traçar mecanismos para auxiliá-los a desenvolver melhor a sua proficiência, e se a tornar cidadãos críticos e construtores do futuro do Estado e da Nação. Resta-nos lembrar assim, que com a ADEPE-MT, o estado não pretende fazer *ranking* das escolas, mas visa única e exclusivamente, promover avaliação formativa que permita conhecer para agir melhor no atendimento aos estudantes e aos profissionais da educação básica, oportunizando a estes a formação e o desenvolvimento profissional.

**Marco Aurélio Marrafon**

Secretário de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC-MT

## SUMÁRIO

**10**

1. POR QUE AVALIAR A  
EDUCAÇÃO NO MATO  
GROSSO?

**16**

3. COMO É A AVALIAÇÃO  
NA ADEPE-MT?

**12**

2. O QUE É AVALIADO  
NA ADEPE-MT?



41

5. COMO A ESCOLA  
PODE SE APROPRIAR  
DOS RESULTADOS DA  
AVALIAÇÃO?

39

4. COMO SÃO  
APRESENTADOS OS  
RESULTADOS DA  
ADEPE-MT?

47

6. QUE ESTRATÉGIAS  
PEDAGÓGICAS PODEM  
SER UTILIZADAS  
PARA DESENVOLVER  
DETERMINADAS  
HABILIDADES?



# *Prezado(a) educador(a),*

---

Apresentamos a Revista Pedagógica da ADEPE-MT 2016.

Esta publicação faz parte da coleção de divulgação dos resultados da avaliação realizada no início do ano de 2016.

Para compreender os resultados dessa avaliação, é preciso responder aos seguintes questionamentos.

1

POR QUE AVALIAR A EDUCAÇÃO NO MATO GROSSO?

2

O QUE É AVALIADO NA ADEPE-MT?

3

COMO É A AVALIAÇÃO NA ADEPE-MT?

4

COMO SÃO APRESENTADOS OS RESULTADOS DA ADEPE-MT?

# 1

## POR QUE AVALIAR A EDUCAÇÃO NO MATO GROSSO?

Uma das dúvidas mais frequentes, quando se fala em avaliação externa em larga escala, é: por que avaliar um sistema de ensino, se já existem as avaliações internas, nas escolas?

Para responder a essa pergunta, é preciso, em primeiro lugar, diferenciar avaliação externa de avaliação interna.

Avaliação interna é aquela que ocorre no âmbito da escola. O educador que elabora, aplica e corrige o teste para, em seguida, analisar seus resultados faz parte da unidade escolar em que o processo educacional é levado a efeito.

A avaliação externa em larga escala, por sua vez, constitui um procedimento avaliativo baseado na aplicação de testes e questionários padronizados, para um grande número de estudantes. Esses testes são elaborados com tecnologias e metodologias bem definidas e específicas, por agentes externos à escola. A avaliação externa possibilita verificar a qualidade e a efetividade do ensino ofertado a uma determinada população (estado ou município, por exemplo).

Mas como os dados obtidos por esse tipo de avaliação podem contribuir para melhorar os processos educativos, no interior das escolas, e, conseqüentemente, os resultados das redes de ensino? Esse é um questionamento muito observado entre as equipes gestoras e pedagógicas das escolas que recebem os resultados da avaliação externa.

É necessário ter em mente que a avaliação externa em larga escala tem como objetivo oferecer, por meio de seus resultados, um importante subsídio para as tomadas de decisão, inicialmente na esfera das redes de ensino. Os dados oriundos dos testes respondidos pelos estudantes formam um painel que ilustra o que está sendo ensinado e o que os estudantes estão aprendendo, em cada disciplina e etapa avaliada; de posse dessas informações, os gestores de rede po-

dem envidar esforços no sentido de estabelecer políticas que contribuam para a melhoria do desempenho dos estudantes de toda a rede, e também têm a possibilidade de atuar em casos pontuais, como escolas ou regiões específicas que apresentem o mesmo tipo de dificuldade.

Além da dimensão da rede de ensino, as escolas, individualmente, podem e devem utilizar os resultados da avaliação para verificar o desenvolvimento, pelos estudantes, das habilidades esperadas para a etapa de escolaridade em que estão inseridos. É relevante lembrar que esses resultados precisam ser pensados à luz dos conteúdos curriculares trabalhados pela escola: as Matrizes de Referência, base para a elaboração dos testes, devem estar relacionadas a esses conteúdos, sem, no entanto, substituí-los. As unidades escolares têm a possibilidade de observar se o currículo adotado contempla as habilidades consideradas mínimas para que os estudantes consigam caminhar, a cada etapa vencida, rumo à aquisição dos conhecimentos necessários para se tornarem cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Verificada a correlação Currículo X Matriz de Referência, gestores e professores podem atuar de diversas maneiras. Algumas estão indicadas nesta publicação, nas seções **5 - Como a escola pode se apropriar dos resultados da avaliação?** e **6 - Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para desenvolver determinadas habilidades?** O importante é descobrir as estratégias mais adequadas para que todos os membros da comunidade escolar se apropriem dos resultados da avaliação, compreendendo sua importância e seu significado para a vida

dos estudantes, e concentrem seus esforços em levá-los a vencer as dificuldades apontadas por esses resultados.

Essas estratégias passam por um estudo acurado dos materiais disponibilizados para as escolas: os conteúdos do site do programa, as revistas de divulgação de resultados, os encartes contendo os resultados da escola, em cada disciplina e etapa avaliada formam um conjunto robusto de informações que merece atenção e análise.

Esse conjunto foi pensado com a intenção de fornecer, aos gestores e professores, o máximo de elementos para que possam avaliar, por meio de dados obtidos externamente à escola, como está o desempenho de seus estudantes, em comparação com as demais escolas da rede, e quais são os pontos que demandam uma atenção maior, no trabalho desenvolvido no interior da escola.

Desse modo, fica patente que as informações obtidas a partir dos testes da avaliação externa em larga escala, isoladamente, não solucionam os problemas da educação brasileira, nem têm essa pretensão. A trilha que poderá levar a essa solução é a forma como os dados serão utilizados. E, nesse aspecto, somente os educadores envolvidos com o processo educacional poderão estabelecer o melhor caminho a seguir.

As próximas seções têm o objetivo de auxiliá-los nessa trajetória, oferecendo informações relevantes para que a apropriação e a análise dos resultados da avaliação externa em larga escala sejam produtivas para sua escola e para sua prática profissional.

# 2

## O QUE É AVALIADO NA ADEPE-MT?

Antes de iniciar a elaboração dos testes para a avaliação, é imprescindível determinar, com clareza, o que se deseja avaliar.

# Matriz de Referência

## O QUE É UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA?

As Matrizes de Referência indicam as habilidades que se deseja avaliar nos testes da ADEPE-MT. Importa registrar que as Matrizes de Referência são uma parte do Currículo, ou Matriz Curricular: as avaliações em larga escala não pretendem avaliar o desempenho dos estudantes em todos os conteúdos presentes no Currículo, mas, sim, nas habilidades consideradas fundamentais para que os estudantes progredam em sua trajetória escolar.

No que diz respeito à ADEPE-MT, o que será avaliado está indicado nas Matrizes de Referência desse programa. As Matrizes de Referência relacionam os conhecimentos e as habilidades para cada etapa de escolaridade avaliada, ou seja, elas detalham o que será avaliado, tendo em vista as operações mentais desenvolvidas pelos estudantes em relação aos conteúdos escolares que podem ser aferidos pelos testes de proficiência.



MATRIZ DE REFRÊNCIA - ADEPE-MT - 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
LÍNGUA PORTUGUESA		ENTRADA	SAÍDA
<b>T1 - RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO.</b>			
<b>C1. IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS DO ALFABETO.</b>			
D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	X	X
D02	Reconhecer as letras do alfabeto.	X	X
D03	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	X	X
<b>C2. USO ADEQUADO DA PÁGINA.</b>			
D04	Identificar as direções da escrita.	X	X
<b>C3. RECONHECIMENTO DA PALAVRA COMO UNIDADE GRÁFICA.</b>			
D05	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	X	X
<b>T2 - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO.</b>			
<b>C4. AQUISIÇÃO DA CONSIÊNCIA FONOLÓGICA.</b>			
D06	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	X	X
D07	Identificar sílabas de uma palavra.	X	X
D08	Identificar rimas.	X	X
D09	Identificar variações de sons de grafemas.	X	X
<b>C5. LEITURA DE PALAVRAS E FRASES.</b>			
D10	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	X	X
D11	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	X	X
D12	Ler frases.	X	X
<b>T3 - LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO.</b>			
<b>C6. LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO EXPLÍCITA EM TEXTOS.</b>			
D13	Localizar informação explícita.	X	X
D14	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	X	X
<b>C7. INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM TEXTOS.</b>			
D15	Inferir informações em textos.	X	X
D16	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.		X
D17	Reconhecer o assunto de um texto lido.	X	X
D18	Reconhecer efeito de humor.		X
<b>C8. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS.</b>			
D19	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.		X
D20	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.		X
D21	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.		X
<b>T4 - USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA.</b>			
<b>C9. IMPLICAÇÕES DO GÊNERO E DO SUPORTE NA COMPREENSÃO DE TEXTOS.</b>			
D25	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	X	X
D26	Reconhecer o gênero discursivo.	X	X
D25	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X



MATRIZ DE REFRÊNCIA - ADEPE-MT - 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
LÍNGUA PORTUGUESA		ENTRADA	SAÍDA
T2 - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO.			
C5. LEITURA DE PALAVRAS E FRASES.			
D10	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	X	
D11	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	X	
D12	Ler frases.	X	X
T3 - LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO.			
C6. LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO EXPLÍCITA EM TEXTOS.			
D13	Localizar informação explícita.	X	X
D14	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	X	X
C7. INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM TEXTOS.			
D15	Inferir informações em textos.	X	X
D16	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	X	X
D17	Reconhecer o assunto de um texto lido.	X	X
D18	Reconhecer efeito de humor.	X	X
C8. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS.			
D19	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.	X	X
D20	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	X	X
D21	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.	X	X
D22	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.	X	X
D23	Distinguir um fato da opinião.	X	X
D24	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto.	X	X
T4 - USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA.			
C9. IMPLICAÇÕES DO GÊNERO E DO SUPORTE NA COMPREENSÃO DE TEXTOS.			
D26	Reconhecer o gênero discursivo.	X	X
D27	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X

# 3

## COMO É A AVALIAÇÃO NA ADEPE-MT?

Para elaborar os testes da ADEPE-MT, é necessário estabelecer como se dará esse processo, a partir das habilidades elencadas nas Matrizes de Referência, e como será o processamento dos resultados desses testes.

## 1ª ETAPA – ELABORAÇÃO DOS ITENS QUE COMPORÃO OS TESTES.

## Item

### O que é um item?

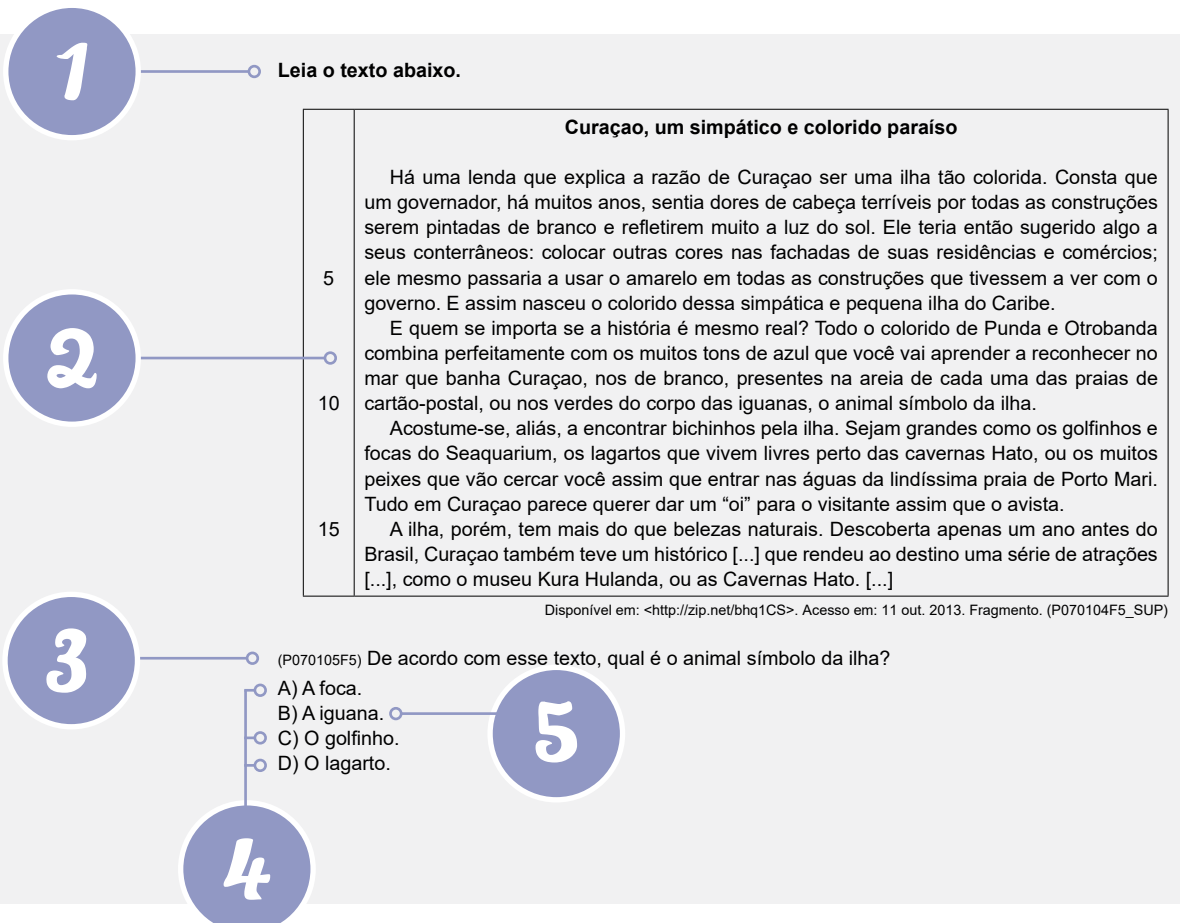
O item é uma questão utilizada nos testes das avaliações em larga escala

### Como é elaborado um item?

O item se caracteriza por avaliar **uma única habilidade**, indicada por um descritor da Matriz de Referência do teste. O item, portanto, é **unidimensional**.

1. **Enunciado** – estímulo para que o estudante mobilize recursos cognitivos, visando solucionar o problema apresentado.
2. **Suporte** – texto, imagem e/ou outros recursos que servem de base para a resolução do item. Os itens de Matemática e de Alfabetização podem não apresentar suporte.
3. **Comando** – texto necessariamente relacionado à habilidade que se deseja avaliar, delimitando com clareza a tarefa a ser realizada.
4. **Distratores** – alternativas incorretas, mas plausíveis – os distratores devem referir-se a raciocínios possíveis.
5. **Gabarito** – alternativa correta.

Um item é composto pelas seguintes partes:



## 2ª ETAPA – ORGANIZAÇÃO DOS CADERNOS DE TESTE.

## Cadernos de Teste

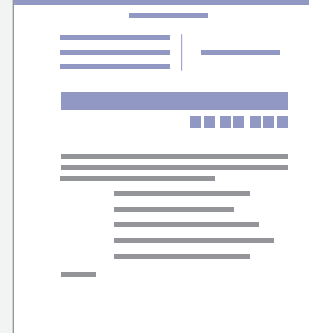
### Como é organizado um caderno de teste?

A definição sobre o número de itens é crucial para a composição dos cadernos de teste. Por um lado, o teste deve conter muitos itens, pois um dos objetivos da avaliação em larga escala é medir de forma abrangente as habilidades essenciais à etapa de escolaridade que será avaliada, de forma a garantir a cobertura de toda a Matriz de Referência adotada. Por outro lado, o teste não pode ser longo, pois isso inviabiliza sua resolução pelo estudante. Para solucionar essa dificuldade, é utilizado um tipo de planejamento de testes denominado Blocos Incompletos Balanceados – BIB .

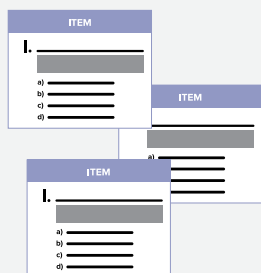
### O que é um BIB – Bloco Incompleto Balanceado?

No BIB, os itens são organizados em blocos. Alguns desses blocos formam um caderno de teste. Com o uso do BIB, é possível elaborar muitos cadernos de teste diferentes para serem aplicados a estudantes de uma mesma série. Podemos destacar duas vantagens na utilização desse modelo de montagem de teste: a disponibilização de um maior número de itens em circulação no teste, avaliando, assim, uma maior variedade de habilidades; e o equilíbrio em relação à dificuldade dos cadernos de teste, uma vez que os blocos são inseridos em diferentes posições nos cadernos, evitando, dessa forma, que um caderno seja mais difícil que outro.

#### CADERNO DE TESTE



#### Itens



#### são organizados em blocos



#### que são distribuídos em cadernos.

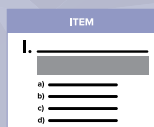
#### CADERNO DE TESTE



# VERIFIQUE A COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS DE TESTE DA ADEPE-MT:

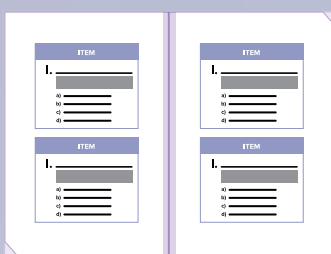
## 2º ano - Língua Portuguesa

56x



56 itens divididos em: 7 blocos de Língua Portuguesa com 8 itens cada

7x

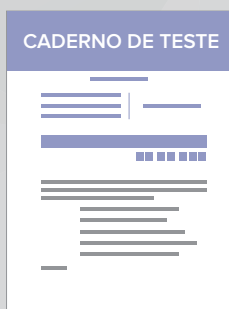


3 blocos de Língua Portuguesa



formam um caderno 24 itens

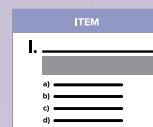
7x



Ao todo, são 7 modelos diferentes de cadernos.

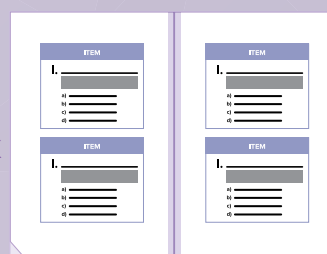
## 4º ano - Língua Portuguesa

70x



70 itens divididos em: 7 blocos de Matemática com 10 itens cada

7x

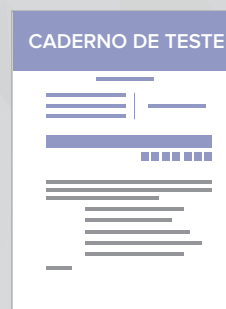


4 blocos de Língua Portuguesa



formam um caderno 40 itens

21x



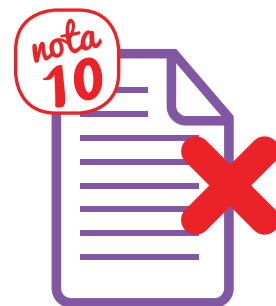
Ao todo, são 21 modelos diferentes de cadernos.

### 3ª ETAPA – PROCESSAMENTO DOS RESULTADOS.

## Teoria de Resposta ao Item (TRI) e Teoria Clássica dos Testes (TCT)

Existem, principalmente, duas formas de produzir a medida de desempenho dos estudantes submetidos a uma avaliação externa em larga escala: (a) a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e (b) a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

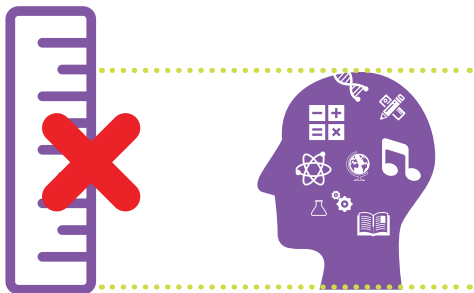
Os resultados analisados a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT) são calculados de uma forma muito próxima às avaliações realizadas pelo professor em sala de aula. Consistem, basicamente, no percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, apresentando, também, o percentual de acerto para cada descritor avaliado.



Ao desempenho do estudante nos testes padronizados é atribuída uma proficiência, não uma nota.

### Teoria de Resposta ao Item (TRI)

A Teoria de Resposta ao Item (TRI), por sua vez, permite a produção de uma medida mais robusta do desempenho dos estudantes, porque leva em consideração um conjunto de modelos estatísticos capazes de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o estudante respondeu no teste de proficiência e, com isso, estimar o que o estudante é capaz de fazer, tendo em vista os itens respondidos corretamente.



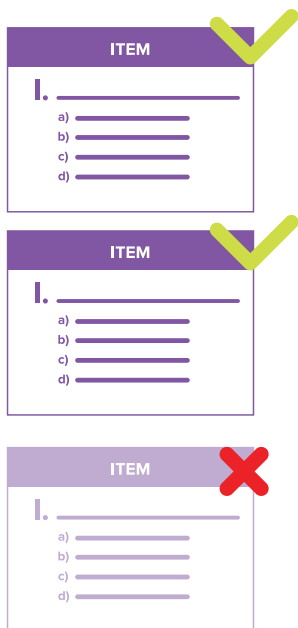
Não podemos medir diretamente o conhecimento ou a aptidão de um estudante. Os modelos matemáticos usados pela TRI permitem estimar esses traços não observáveis.

### A TRI nos permite:

Comparar resultados de diferentes avaliações, como o Saeb.

Avaliar com alto grau de precisão a proficiência de estudantes em amplas áreas de conhecimento sem submetê-los a longos testes.

Comparar os resultados entre diferentes séries, como o início e fim do Ensino Médio.



A proficiência relaciona o conhecimento do estudante com a probabilidade de acerto nos itens dos testes.



Cada item possui um grau de dificuldade próprio e parâmetros diferenciados, atribuídos através do processo de calibração dos itens.



A proficiência é estimada considerando o padrão de respostas dos estudantes, de acordo com o grau de dificuldade e com os demais parâmetros dos itens.

### Que parâmetros são esses?

#### ***Parâmetro A***

##### **Discriminação**

Capacidade de um item de discriminar os estudantes que desenvolveram as habilidades avaliadas e aqueles que não as desenvolveram.

#### ***Parâmetro B***

##### **Dificuldade**

Mensura o grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens são distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, o que possibilita a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.

#### ***Parâmetro C***

##### **Acerto ao acaso**

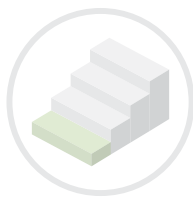
Análise das respostas do estudante para verificar o acerto ao acaso nas respostas. Ex.: O estudante errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado (situação estatisticamente improvável). O modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões e reestima a proficiência para um nível mais baixo.

# Padrões de Desempenho Estudantil

## O QUE SÃO PADRÕES DE DESEMPENHO?

Os Padrões de Desempenho constituem uma caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes de determinada etapa de escolaridade, em uma disciplina/área de conhecimento específica.

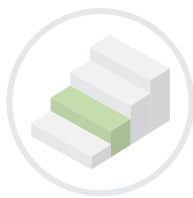
Esses intervalos são denominados Níveis de Desempenho, e um agrupamento de níveis consiste em um Padrão de Desempenho.



### ABAIXO DO BÁSICO

2º Ano - Até 400 pontos  
4º Ano - Até 600 pontos

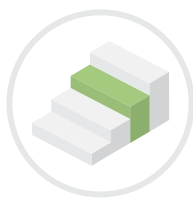
Padrão de Desempenho **muito abaixo do mínimo** esperado para a etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas. Para os estudantes que se encontram nesse padrão de desempenho, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.



### BÁSICO

2º Ano - De 400 a 500 pontos  
4º Ano - De 600 a 650 pontos

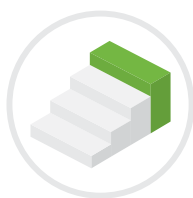
Padrão de Desempenho **básico**, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas.



### PROFICIENTE

2º Ano - De 500 a 600 pontos  
4º Ano - De 650 a 750 pontos

Padrão de Desempenho **adequado** para a etapa e área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram nesse padrão, demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram.



### AVANÇADO

2º Ano - Acima de 600 pontos  
4º Ano - Acima de 750 pontos

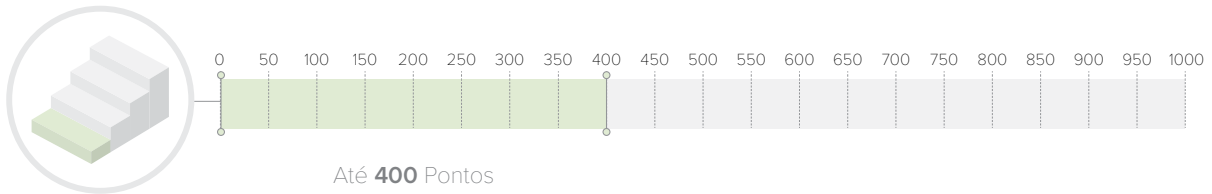
Padrão de Desempenho **desejável** para a etapa e área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram nesse padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Apresentaremos, a seguir, as descrições das habilidades relativas aos Níveis de Desempenho do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, de acordo com a descrição pedagógica apresentada pelo Inep, nas Devolutivas Pedagógicas da Prova Brasil, e pelo CAEd, na análise dos resultados da ADEPE-MT 2016.

Esses Níveis estão agrupados por Padrão de Desempenho e vêm acompanhados por exemplos de itens. Assim, é possível observar em que Padrão a escola, a turma e o estudante estão situados e, de posse dessa informação, verificar quais são as habilidades já desenvolvidas e as que ainda precisam de atenção.



## ABAIXO DO BÁSICO - 2º ANO



Os estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho apresentam as primeiras manifestações de habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita. Essas habilidades dizem respeito tanto a aspectos gráficos – distinção entre letras e outras formas de representação, como o desenho, por exemplo – quanto a sonoros (consciência fonológica). Dado o caráter inicial deste processo de reconhecimento de convenções do sistema alfabético, as habilidades de leitura são ainda incipientes neste Padrão.

A partir dos **250 pontos** de proficiência, os estudantes já reconhecem algumas letras do alfabeto, quando apresentadas isoladamente, em um conjunto de letras (sequência de três letras) ou ainda em uma palavra (especialmente a letra inicial).

Os estudantes com proficiência a partir de **300 pontos**, além das habilidades descritas anteriormente, identificam a sílaba inicial de uma palavra, especialmente em palavras formadas exclusivamente por sílabas no padrão CV (consoante/vogal). Esse fato indica que os estudantes que se encontram neste nível de proficiência percebem as relações entre fala e escrita de forma mais sistemática.

Estudantes que estão no limite da passagem deste Padrão ao seguinte – entre **350 e 400 pontos** –, além de terem consolidado as habilidades relacionadas ao reconhecimento de letras do alfabeto, reconhecem uma mesma letra, ou sequência de letras, grafada em diferentes padrões gráficos (maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva). Esses estudantes leem silenciosamente palavras dissílabas e trissílabas, especialmente as paroxítonas, quando formadas exclusivamente por sílabas no padrão CV (consoante/vogal) ou por sílaba formada exclusivamente por uma vogal. Tal constatação indica que esses estudantes desenvolveram habilidades iniciais de leitura de palavras, sendo esse um marco importante de seu processo de alfabetização. Ainda no que tange à leitura, os estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho já realizam inferências em textos não verbais, em tirinhas, por exemplo.

(ES.41.0324) **Veja as palavras abaixo.**

*gilete - mato*

Faça um X no quadradinho onde aparecem as palavras que você viu escritas de outra forma.

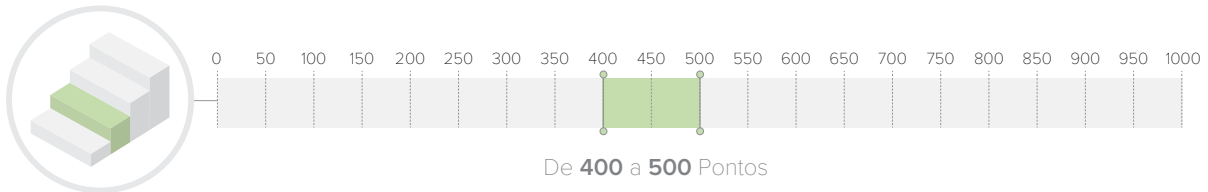
- A) GILETE – MATO
- B) GINO – MARA
- C) GISELE – MARTA
- D) GIZ – MAR

Esse item avalia a habilidade de o estudante reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra. Essa habilidade é necessária, pois em seu cotidiano, o estudante tem contato com palavras escritas em diversos padrões gráficos e precisa reconhecê-las.

Para resolver a tarefa proposta pelo item, o estudante terá que identificar entre as alternativas aquela que apresenta outra forma de escrever as palavras apresentadas no suporte.

Os estudantes que assinalaram a alternativa A identificaram corretamente aquela alternativa que traz as palavras “gilete-mato” com padrão gráfico diferente do apresentado no suporte.

## BÁSICO - 2º ANO



Os estudantes que apresentam o Padrão de Desempenho **Básico** desenvolveram as habilidades descritas no Padrão de Desempenho Abaixo do Básico. Além dessas habilidades, os estudantes com nível de proficiência entre **400 e 450 pontos** realizam a leitura de palavras dissílabas ou trissílabas, paroxítonas, formadas por diferentes estruturas silábicas (sílabas no padrão CV, CVC, ditongo).

Os estudantes que estão no limite da passagem deste Padrão de Desempenho ao seguinte, entre **450 e 500 pontos**, identificam o gênero ao qual pertencem alguns textos mais familiares, como por exemplo, receita. Surgem, neste nível, as primeiras ocorrências da habilidade de leitura de frases na ordem direta (sujeito, verbo, objeto). Também aparecem ocorrências de localização de informações explícitas (que se encontram na superfície textual) em textos curtos e de gênero familiar ao contexto escolar, como parlendas e textos que informam sobre curiosidades. Em textos narrativos curtos (entre três e quatro linhas), os estudantes que apresentam este nível de proficiência identificam elementos, como o tempo em que ocorre um determinado fato e a personagem principal da narrativa.

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.

(P020319E4) **Faça um X no quadradinho da frase que está escrita corretamente.**

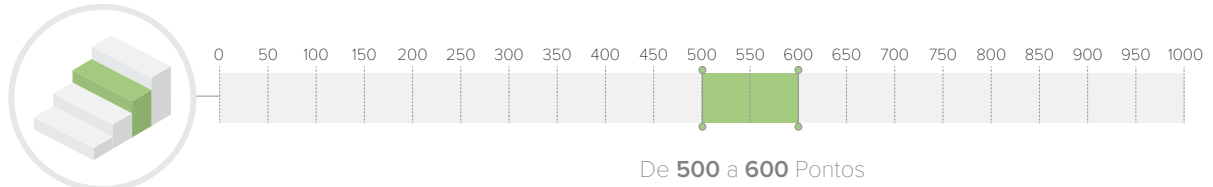
- AS MENINAS COMEM OBOLO.
- ASMENINAS COMEMOBOLO.
- AS MENINAS COMEM O BOLO.
- ASMENINAS COMEM OBOLO.

Esse item avalia a habilidade de identificar a unidade palavra em frases. O desenvolvimento dessa habilidade é essencial para a compreensão do conceito de palavra e a importância da presença do espaçamento entre elas.

Para acertar o item, o estudante precisa ler todas as alternativas e identificar, entre opções que apresentam hipossegmentação, aquela em que a frase está segmentada corretamente, possibilitando o reconhecimento da palavra como unidade gráfica.

Os estudantes que marcaram a alternativa C, o gabarito, desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, uma vez que reconheceram a segmentação correta da frase “AS MENINAS COMEM O BOLO”.

## PROFICIENTE - 2º ANO



Os estudantes que apresentam Padrão de Desempenho **Proficiente** desenvolveram, além das habilidades de leitura descritas anteriormente, outras habilidades que ampliam suas possibilidades de interação com os textos.

Aqueles com proficiência entre **500 e 550 pontos** ampliam habilidades relacionadas à consciência fonológica, identificando sílabas no padrão CV no final de palavras.

Com relação às habilidades relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita, inicia-se o desenvolvimento da habilidade de identificar gêneros textuais menos familiares, como a carta e a finalidade de textos, como bilhete, lista de compras, folheto, tabela de preços. Os estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho reconhecem também o assunto de textos verbais.

Os estudantes com proficiência entre **550 e 600 pontos**, que se encontram, portanto, no limite para a passagem ao próximo Padrão de Desempenho, consolidaram habilidades relacionadas à consciência fonológica, como a de identificar sons iniciais e/ou finais de palavras formadas sílabas no padrão CV e também as relativas à leitura de palavras em diferentes extensões e padrões silábicos.

As habilidades relacionadas à localização de informações em texto se ampliam, uma vez que os estudantes que se encontram nesse nível localizam informações em textos de diversos gêneros, podendo tal informação estar no início, meio ou fim do texto. Esses estudantes identificam o espaço entre os elementos que compõem uma narrativa. Ampliam-se, também, aquelas habilidades relacionadas à identificação de gênero, finalidade e assunto de textos, assim como se amplia a extensão dos textos que esses estudantes conseguem ler.

Além de inferirem informações em textos exclusivamente não verbais, desde Padrões anteriores, os estudantes que apresentam este nível de proficiência inferem o sentido de uma palavra ou expressão. Reconhecem, ainda, o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética, considerando sua letra inicial.

**Leia o texto abaixo.**

### **Brigadeiro de panela**

#### Ingredientes

- 1 Colher de sopa - manteiga ou margarina
- 1 Lata - leite condensado
- 4 Colheres de sopa - chocolate em pó
- 1 Pacote - chocolate granulado

#### Modo de preparo

1. Aqueça a panela em fogo médio.
2. Acrescente 1 colher de sopa de manteiga.
3. Logo após, utilize todo o leite condensado junto à manteiga.
4. Em seguida, acrescente 4 colheres de sopa de chocolate em pó e mexa sem parar até desgrudar da panela.
5. Unte um recipiente onde a mistura será despejada e faça pequenas bolas com a mão, passando a mistura no chocolate granulado.

Disponível em: <<http://www.comofazerbrigadeiro.com.br/>>. Acesso em: 1 ago. 2014. (P020197E4\_SUP)

(P020124B1) **Esse texto serve para**

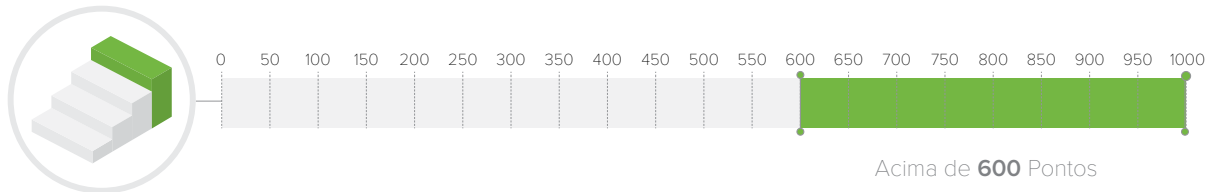
- convidar para uma festa.
- dar uma notícia.
- ensinar a fazer um doce.
- vender um produto.

Esse item avalia a habilidade de reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros. Essa habilidade contribui para a formação do leitor na medida em que possibilita o entendimento da língua relacionada ao seu uso em diferentes contextos sociais de interação.

Para realizar a tarefa proposta pelo item, o estudante precisa atentar-se tanto para a forma do gênero receita culinária, que se apresenta em sua estrutura canônica - lista de ingredientes e modo de preparo, quanto para as informações nele explicitadas para, então, reconhecer o propósito comunicativo do texto.

Os estudantes que marcaram a alternativa C, o gabarito, demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item, pois identificaram corretamente que a finalidade da receita é a de ensinar a fazer um doce.

## AVANÇADO - 2º ANO



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 níveis de complexidade, a depender da proficiência dos estudantes.

Os estudantes que se encontram no nível até **650 pontos**, além de localizarem sílabas iniciais e finais de palavras formadas exclusivamente pelo padrão CV, reconhecem sílabas mediais dessas palavras. Quanto às habilidades de leitura, elas se ampliam, tanto aquelas que se referem à apreensão de elementos que se encontram na superfície textual e à identificação de elementos da narrativa quanto àquelas que dizem respeito à realização de inferências.

Ampliam-se também as habilidades relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita, o que indica que esses estudantes demonstram ter maior familiaridade com gêneros textuais diversos.

Os estudantes com proficiência entre **650 e 700 pontos** desenvolveram habilidades mais sofisticadas, ligadas à consciência fonológica, como a de identificar o número de sílabas de palavras de diferentes extensões e formadas por padrões silábicos diversos.

As habilidades de realização de inferências também se ampliam, pois os estudantes que se encontram neste nível de proficiência desenvolveram a habilidade de inferir o assunto de um texto a partir de seu título, de perceber o que provoca o efeito de humor num texto e de reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de onomatopeias em poesias.

Os estudantes com proficiência entre **700 e 750 pontos**, apresentam expansão da habilidade de inferir informações em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, como tirinhas. Outra habilidade desenvolvida nesse nível é a de identificar a relação entre pronomes anafóricos e seus referentes.

A partir dos **750 pontos** de proficiência, amplia-se a habilidade de inserção de uma palavra na ordem alfabética, tendo como referência a segunda ou a terceira letra da palavra. Amplia-se também a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão em texto curto.

Observa-se que, a partir dos **800 pontos** de proficiência, ocorre a ampliação das habilidades de leitura anteriormente referidas, especialmente aquelas ligadas ao estabelecimento de relações lógico-discursivas entre partes ou elementos dos textos, como as relações lógico-discursivas marcadas por conjunção temporal ou advérbio de tempo.

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

(P010127E4) **Leia o texto abaixo.**

**Quem eram os bobos da corte? Eram palhaços?**

Não! Eram comediantes! Eles viveram na Idade Média e eram plebeus sustentados pelas cortes, assim como pintores e músicos. O objetivo dos bobos da corte era fazer a população e a nobreza se divertirem.

Muita gente os chama de loucos, mas eram inteligentes e tinham talento para muitas tarefas: malabarismo, dança, poesia. Até faziam críticas bem-humoradas sobre os reis.

Disponível em: <<http://www.recreio.com.br/fique-ligado/quem-eram-os-bobos-da-corte-eram-palhacos>>. Acesso em: 19 mar. 2013. Fragmento. (P010127E4\_SUP)

Qual é o assunto desse texto?

- A Idade Média.
- A poesia.
- Os bobos da corte.
- Os pintores.

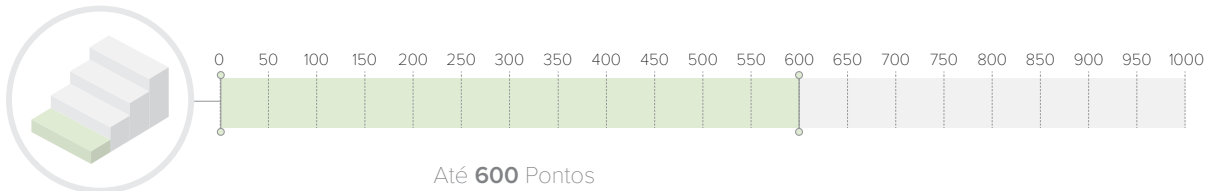
Esse item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto lido. O texto escolhido como suporte apresenta informações a respeito dos bobos da corte em uma linguagem simples, o que pode ter contribuído para a realização da tarefa proposta pelo item.

Para acertar o item, os estudantes precisam articular as diversas informações pontuais apresentadas pelo texto, entendendo-as como aquelas que contribuem para a compreensão do assunto global. Além disso, podem utilizar-se de estratégias de antecipação da leitura, ao lerem o título do texto e também a referência para inferirem o assunto do texto.

Os estudantes que marcaram a alternativa C, o gabarito, identificaram entre as alternativas de resposta que “Os bobos da corte” é o assunto do texto.



## ABAIXO DO BÁSICO - 4º ANO



Os estudantes que se encontram no Padrão de Desempenho **Abaixo do Básico** apresentam manifestações de habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita, como também aos processos iniciais de leitura. Dado o caráter inicial do processo de alfabetização, esses estudantes necessitam de uma intervenção pedagógica focalizada tanto em tarefas que possibilitem o desenvolvimento das habilidades do tópico da Matriz de Referência denominado *Apropriação do sistema alfabético* como àquelas que dizem respeito ao eixo *Leitura: compreensão, análise e avaliação*.

Os estudantes com proficiência entre **350 e 400 pontos**, leem silenciosamente palavras trissílabas, especialmente as paroxítonas, quando formadas exclusivamente por sílabas no padrão canônico ou por sílaba formada exclusivamente por uma vogal. Tal constatação indica que resolvem tarefas relacionadas a habilidades iniciais de leitura de palavras, sendo esse um marco importante de seu processo de alfabetização.

Além das habilidades citadas anteriormente, os estudantes deste Padrão de Desempenho realizam a leitura de palavras trissílabas, paroxítonas, formadas por diferentes estruturas silábicas (sílabas no padrão CV, CVC, ditongo).

Os estudantes que se encontram entre **450 e 500 pontos** identificam o gênero ao qual pertencem alguns textos mais familiares, como por exemplo, receita. Surgem, neste nível, as primeiras ocorrências de habilidade de leitura de frases na ordem direta (sujeito, verbo, objeto). Também aparecem ocorrências de localização de informações explícitas (que se encontram na superfície textual) em textos curtos e de gênero familiar ao contexto escolar, como parlendas e textos que informam sobre curiosidades. Em textos narrativos curtos (entre três e quatro linhas), os estudantes que apresentam este nível de proficiência identificam elementos, como o tempo em que ocorre um determinado fato e a personagem principal da narrativa.

Aqueles com proficiência entre **500 e 550 pontos** localizam informações explícitas em textos curtos. Os estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho realizam também inferências a partir da leitura de textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, como histórias em quadrinhos e tirinhas.

Com relação às habilidades relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita, inicia-se o desenvolvimento da habilidade de identificar gêneros textuais menos familiares, como a carta e a finalidade de textos, como bilhete, lista de compras, folheto, tabela de preços. Os estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho reconhecem também o assunto de textos verbais.

Os estudantes que estão no limite da passagem deste Padrão de Desempenho ao seguinte, com proficiência entre **550 e 600 pontos**, consolidaram habilidades relacionadas à leitura de palavras em diferentes extensões e padrões silábicos.

As habilidades relacionadas à localização de informações em texto se ampliam, uma vez que os estudantes que se encontram neste nível localizam informações em textos de diversos gêneros, podendo tal informação estar no início, meio ou fim do texto. Esses estudantes identificam o espaço entre os elementos que compõem uma narrativa. Ampliam-se, também, aquelas habilidades relacionadas à identificação de gênero, finalidade e assunto de textos, assim como se amplia a extensão dos textos que esses estudantes conseguem ler.

Além de inferirem informações em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, os estudantes que apresentam este nível de proficiência inferem o sentido de uma palavra ou expressão.

(P042715E4) **Leia o texto abaixo.**



Disponível em: <<http://recado.info/recados/texto-para-convite-de-aniversario-engracado>>. Acesso em: 18 abr. 2014. (P042715E4\_SUP)

Esse texto é

- A) um convite.
- B) um ingresso.
- C) uma lista.
- D) uma receita.

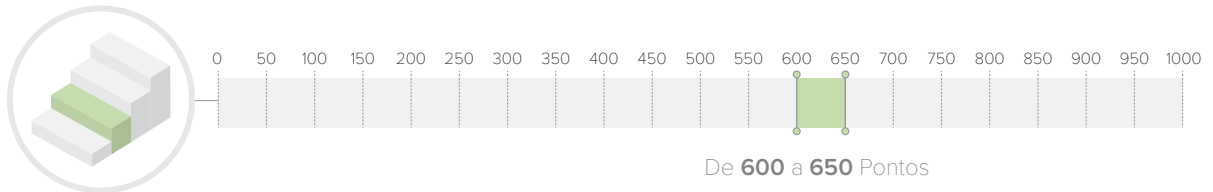
Esse item avalia a habilidade de reconhecer o gênero discursivo. O trabalho com essa habilidade possibilita que o estudante seja capaz de identificar, pelas características dos gêneros textuais, os diferentes textos que circulam na sociedade.

Para acertar esse item, o estudante deve atentar-se para o texto verbal que se refere a uma festa de aniversário e, ainda, para a imagem que ilustra a temática abordada no texto.

O fato de o convite ser um gênero textual que circula em contextos próximos ao universo do estudante, pode facilitar a resolução da tarefa proposta pelo item.

Os estudantes que marcaram a alternativa A, o gabarito, desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois identificaram corretamente o texto como sendo um convite.

## BÁSICO - 4º ANO



Os estudantes que apresentam o Padrão de Desempenho **Básico** desenvolveram todas as habilidades de leitura descritas no Padrão de Desempenho Abaixo do Básico. Quanto às habilidades de leitura, elas se ampliam, tanto aquelas que se referem à apreensão de elementos que se encontram na superfície textual e à identificação de elementos da narrativa quanto àquelas que dizem respeito à realização de inferências.

Ampliam-se também das habilidades relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita, o que indica que esses estudantes demonstram ter maior familiaridade com gêneros textuais diversos.

**Leia o texto abaixo.**

Fantasia, confetes e serpentinas em quatro dias de muita alegria e diversão: este é o Carnaval, a festa mais popular do Brasil!

Há relatos de historiadores que já no século XVII existia o carnaval por aqui. Eram festas com caráter bem popular. Não havia máscaras ou fantasias, a brincadeira consistia apenas em jogar farinha e água nos participantes. As famílias mais ricas também brincavam, mas na segurança de seus lares.

O carnaval tem origem nas celebrações da colheita dos povos da Antiguidade. Chegou até o Brasil através dos portugueses e aqui chegou para ficar, pois combina com o ritmo alegre e festeiro dos brasileiros.

Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/especiais/carnaval.html>>. Acesso em: 15 mar. 2013. Fragmento. (P010163E4\_SUP)

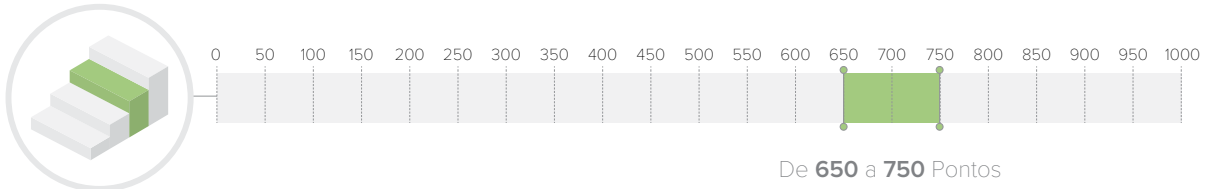
(P010164E4) De acordo com esse texto, o carnaval chegou ao Brasil através de

- famílias mais ricas.
- historiadores.
- portugueses.
- povos da Antiguidade.

Esse item avalia a habilidade de localizar informação explícita em textos. No caso desse item, para realizar a tarefa o estudante deve ler todo o texto e identificar na penúltima linha do último parágrafo a informação solicitada pelo comando do item. Essa localização final pode ter contribuído para facilitar a realização da tarefa.

Os estudantes que assinalaram a alternativa C como resposta, o gabarito, identificaram que a festa de caráter popular, o Carnaval, foi trazida para o Brasil pelos portugueses.

## PROFICIENTE - 4º ANO

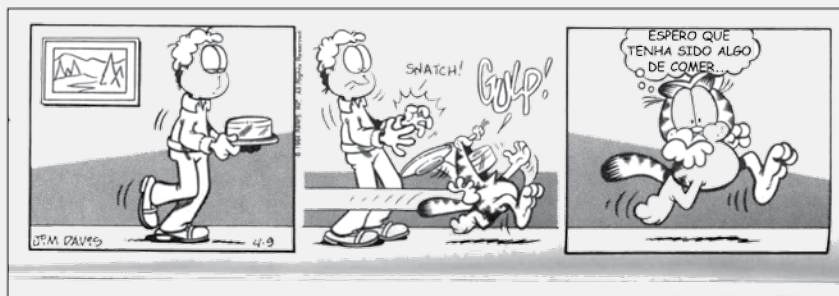


Os estudantes que apresentam Padrão de Desempenho **Proficiente** desenvolveram, além das habilidades de leitura descritas anteriormente, outras que ampliam suas possibilidades de interação com os textos como leitores, o que permite afirmar que são considerados alfabetizados.

Os estudantes com proficiência entre **650 e 700 pontos** interagem com textos narrativos revela que tais estudantes identificam o conflito gerador em narrativas. As habilidades de realização de inferências também se ampliam, pois os estudantes que se encontram neste nível de proficiência desenvolveram as habilidades de inferir o assunto de um texto a partir de seu título, de perceber o que provoca o efeito de humor num texto e de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos.

A partir dos **700 pontos**, os estudantes ampliam a habilidade de inferir informações em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, como tirinhas. Outra habilidade que aparece neste nível é a de identificar a relação entre pronomes anafóricos e seus referentes.

(P042322E4) **Leia o texto abaixo.**



DAVIS, Jim. *Garfield está de dieta*. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 90. (P042322E4\_SUP)

Esse texto é engraçado porque

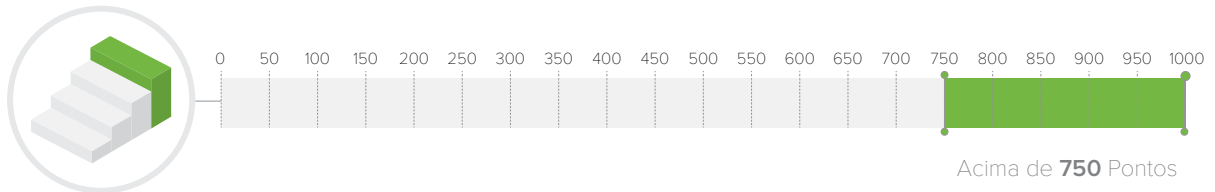
- A) o gato apareceu correndo.
- B) o gato comeu algo sem saber o que era.
- C) o homem ficou assustado.
- D) o homem ficou sem saber o que aconteceu.

Esse item avalia a habilidade de reconhecer o efeito de humor. Essa habilidade demanda um trabalho de produção de inferências e construção de sentidos de textos lidos. Nesse caso, uma tirinha que conjuga linguagem verbal e não verbal.

Para compreender o efeito de humor presente no texto e acertar a questão proposta pelo item, o estudante precisa fazer a leitura do texto da esquerda para a direita, atentar-se para a sequência narrativa dos quadros e articular os elementos visuais com os elementos linguísticos do texto. Outro fator que pode colaborar para a resolução do item é o conhecimento de que normalmente o efeito de humor costuma estar no desfecho do texto, e de que o gato dessa história tem por característica ser comilão.

Os estudantes que optaram pela alternativa B, o gabarito, demonstraram ter compreendido que o texto é engraçado porque o gato comeu algo sem saber o que era.

## AVANÇADO - 4º ANO



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.

Os estudantes com **750 pontos** de proficiência ampliaram a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão em texto curto. Neste nível, os estudantes conseguem identificar o interlocutor em textos como propagandas.

A partir dos **800 pontos** de proficiência, ampliam-se as habilidades de leitura anteriormente referidas, especialmente aquelas ligadas ao estabelecimento de relações lógico-discursivas entre partes ou elementos dos textos, como as de causa e consequência e as marcadas por conjunção temporal ou advérbio de tempo.

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.

**Leia o texto abaixo.**

**Dois-a-dois**

Seus filhos costumam notar quantas coisas podem ser encontradas em pares na natureza? Caminhe pelo bairro para encontrar vários pares naturais.

**Você vai precisar de:**

- Bloco de papel
- Canetas ou lápis

**Como brincar:**

**Passo 1:** reúna as crianças e dê uma volta pela casa, pelo jardim ou pelo bairro. Quantas coisas você encontra que vêm em pares? Peça para anotarem no bloco.

**Passo 2:** acabaram os pares? Peça para procurarem por coisas que vêm naturalmente em quatro, dúzia ou centena. Compare as listas das crianças e dos amiguinhos. Essa brincadeira também é ótima para festas.

Disponível em: <<http://casa.hsw.uol.com.br/jogos-matematicos-criancas1.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2015. (P030418G5\_SUP)

(P030418G5) **Esse texto foi escrito para**

- crianças.
- matemáticos.
- pais.
- professores.

Esse item avalia a habilidade de identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto. O texto que dá suporte ao item é da ordem do instruir e o estudante precisa estar atento a determinadas marcas presentes nas orientações destinadas aos interlocutores a quem o texto se dirige.

Aqueles estudantes que escolheram a letra C, o gabarito, ficaram atentos ao trecho “seus filhos costumam anotar”, cuja presença do pronome possessivo “seus” e do substantivo “filhos” são marcas linguísticas que tornaram possível a inferência de que o texto foi escrito para os pais.



# 4

## COMO SÃO APRESENTADOS OS RESULTADOS DA ADEPE-MT?

Realizado o processamento dos testes, ocorre a divulgação dos resultados obtidos pelos estudantes.

O processo de avaliação em larga escala não acaba quando os resultados chegam à escola. Ao contrário, a partir desse momento toda a escola deve analisar as informações recebidas, para compreender o diagnóstico produzido sobre a aprendizagem dos estudantes. Em continuidade, é preciso elaborar estratégias que visem à garantia da melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola, expressa na aprendizagem de todos os estudantes.

Para tanto, todos os agentes envolvidos – gestores, professores, famílias – devem se apropriar dos resultados produzidos pelas avaliações, incorporando-os à discussão sobre as práticas desenvolvidas pela escola.

O encarte de divulgação dos resultados da escola traz uma sugestão de roteiro para a leitura dos resultados obtidos pelas avaliações da ADEPE-MT. Esse roteiro pode ser usado para interpretar os resultados divulgados no Portal da Avaliação [adepemt.caedufff.net](http://adepemt.caedufff.net) e no encarte Escola à vista!

# 5

## COMO A ESCOLA PODE SE APROPRIAR DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO?

Apresentamos, a seguir, um Estudo de Caso de apropriação dos resultados da avaliação externa. Este estudo representa uma das diversas possibilidades de trabalho com os resultados, de acordo com a realidade vivida pela comunidade escolar.

## *Mudanças a partir da apropriação dos resultados da avaliação externa*

Juliana era professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na escola Silmara Rosa. Quando se formou em Pedagogia, Juliana estava ciente do seu papel de alfabetizadora e sabia que haveria muitos desafios a serem enfrentados para garantir a aprendizagem de seus estudantes. No entanto, a professora, recém-formada, não imaginava que diversos fatores iriam influenciar em seu trabalho.

Ao ser efetivada em sua atual escola, a primeira ação de Juliana foi conhecer o Projeto Político Pedagógico, o PPP, como se referiam seus professores formadores. Além disso, buscou com os novos colegas, orientações sobre o planejamento e a proposta curricular da rede. Entretanto, ao chegar à escola e solicitar o PPP, o acesso ao documento não foi simples e fácil, pois estava desatualizado. Ao consultar os colegas, poucos conseguiram

orientá-la sobre como proceder em relação ao planejamento. Foi nesse primeiro contato que a professora começou a perceber que pertenceria a um universo bem diferente daquele que imaginava encontrar.

Suas preocupações, enquanto graduanda em Pedagogia, sempre foram voltadas para o saber ensinar e para o saber alfabetizar. Durante os momentos de formação, sua turma esteve em contato constante com aspectos relacionados à importância da utilização das orientações curriculares e da construção de planos de aula, com foco no uso de diferentes metodologias e práticas pedagógicas.

Além disso, algumas disciplinas faziam referência constante ao PPP e Juliana sabia que ele deveria ser consultado e atualizado periodicamente pelos gestores e pela equipe pedagógica. Esse documento deveria apresentar detalhes da escola, com os objetivos educacionais e os meios que seriam utilizados para um rendimento adequado pelos estudantes. Assim, ao longo de sua formação, considerando tantos elementos do contexto escolar, Juliana sempre buscou aproveitar todas as oportunidades para se aperfeiçoar, fazendo com dedicação vários cursos e estágios que julgava interessantes para auxiliá-la nessas tarefas.

A escola em que Juliana foi lotada era mediana, possuía, em seus três turnos, apenas 29 turmas. Localizada em um bairro periférico, a escola enfrentava problemas de cunho social para garantir a aprendi-

zagem de seus estudantes. Na sala dos professores, Juliana sempre escutava que a maior parte dos estudantes não possuía incentivo familiar e que os responsáveis quase não apareciam na escola para saber da vida escolar de seus filhos. Na verdade, por conta da pouca adesão, a direção já não realizava mais reuniões de pais. Sem diálogo com a família, a responsabilidade pela educação dos estudantes ficava exclusivamente com a escola e, principalmente, com os professores. Isso era uma queixa recorrente entre seus colegas de trabalho, que alegavam não conseguir grandes avanços na aprendizagem dos seus estudantes por conta dos fatores extraescolares e pela falta de apoio familiar.

Apesar de se sentir preparada para enfrentar a vida docente, Juliana descobriu que, na prática, era preciso, sim, saber ensinar, saber alfabetizar, saber planejar aulas. Percebeu que seus cursos foram de grande valia, mas era preciso, também, saber lidar com a diversidade encontrada em sua sala de aula, com as histórias que seus estudantes traziam e com a realidade que envolvia a comunidade em que sua escola estava inserida. E isso, inicialmente, foi um choque para a professora novata, cheia de planos e idealizações.

Juliana sabia que não apenas a sua turma enfrentava essas dificuldades, sendo essa uma situação vivenciada por toda a escola. Por isso, seu primeiro passo foi conver-

“

[...] na prática, era preciso, sim, saber ensinar, saber alfabetizar, saber planejar aulas [...] mas era preciso, também, saber lidar com a diversidade encontrada em sua sala de aula [...]

sar com os outros professores mais experientes e com mais tempo na escola, para saber como lidavam com esses fatores, sem que eles os desanimassem e atrapalhassem seus trabalhos. Nesse percurso, ela ouviu diferentes histórias e opiniões de seus colegas de trabalho, algumas um pouco desanimadoras, mas outras bem estimulantes.

Juliana era professora regente da turma do 3º ano do Ensino Fundamental e, apesar de todas as dificuldades encontradas, julgou que o seu trabalho estava sendo desenvolvido com êxito, uma vez que estava cumprindo o seu papel, independente das barreiras no caminho. Mas ela tinha consciência de que, mesmo com toda a sua dedicação e empenho, seus estudantes ainda apresentavam muitas dificuldades, e estavam muito aquém daquilo que era esperado deles no 3º ano do Ensino Fundamental.

Em abril, Juliana foi convidada para participar de uma reunião sobre o programa de avaliação estadual que já existia há três anos na rede. Juliana conhecia pouco sobre avaliação externa, sabia de algumas avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Prova Brasil e a Provinha Brasil, mas não conhecia qual era o objetivo dessas avaliações, nem a

metodologia utilizada. Sua reação, a princípio, foi questionar o porquê de mais uma prova, sendo que já existiam outras. Como essa avaliação poderia ajudar, sendo que ela já sabia a situação de seus estudantes? Será que a intenção era avaliar o desempenho dos professores? Além de seus próprios questionamentos, Juliana começou a ouvir o questionamento de seus colegas que já estavam na rede desde o surgimento do programa de avaliação estadual, e a cada fala ficava mais apreensiva com o objetivo daquela avaliação. A preocupação de Juliana justificava-se pelo fato de ela mesma saber que seus estudantes apresentavam dificuldades e, portanto, não teriam, dependendo do teste, um rendimento satisfatório. Ela seria punida por isso? Seria vista pelos seus colegas como uma má profissional?

Desde o início da faculdade, Juliana sempre se preocupou em informar-se sobre os assuntos relacionados à educação, mas o tema avaliação externa não havia sido discutido durante o curso, e ela pouco tinha ouvido falar sobre esse assunto. Por isso, apesar de não acreditar que a reunião seria produtiva, pois, na maior parte das vezes, as reuniões viravam grandes discussões, Juliana resolveu participar, com a intenção de esclarecer suas dúvidas

iniciais, também, para conhecer melhor o programa de avaliação.

Na reunião, conduzida pela coordenadora pedagógica Rita, foi possível perceber que grande parte dos professores, apesar de estar na escola havia bastante tempo, não estava envolvida com o programa. E foi abordando essa situação que Rita iniciou a fala dela, demonstrando preocupação com o pouco engajamento de sua equipe com a avaliação e, também, com a mudança negativa nos resultados de um ano para o outro.

A coordenadora pedagógica sabia de todas as dificuldades enfrentadas pela escola e pelos seus professores, principalmente as relacionadas ao pouco envolvimento familiar e às condições socioeconômicas da comunidade. Além disso, existiam algumas dificuldades em relação ao planejamento escolar. O PPP, importante documento de gestão dos resultados de aprendizagem, por meio da projeção e da organização, e acompanhamento de todo o universo escolar, encontrava-se desatualizado. Os professores não tinham o costume de consultar a proposta curricular da rede. Rita sabia que um trabalho grande ainda haveria de ser feito.

A coordenadora pedagógica conhecia detalhadamente os resul-

“

[...] sempre se preocupou em informar-se sobre os assuntos relacionados à educação, mas o tema avaliação externa não havia sido discutido [...]

“

[...] a avaliação externa poderia ser mais um importante instrumento para o planejamento pedagógico e, por meio dela, era possível acompanhar em quais habilidades os estudantes apresentavam dificuldade, em cada etapa de escolarização [...]

tados de sua escola, que nos dois últimos anos mostravam uma deficiência enorme na aprendizagem: os resultados do primeiro ano da avaliação foram ruins, muito abaixo do que ela e a equipe pedagógica esperavam, e os do segundo ano foram ainda piores. Ela precisava reverter essa situação, mas não conseguia pensar sozinha em estratégias e projetos: seria necessário ter o apoio dos professores e dividir com eles as angústias e as responsabilidades.

A primeira estratégia seria, então, dado o relato de Juliana ao iniciar o trabalho na escola, era atualizar o PPP da escola. Como estavam trabalhando, naquele momento, com as informações sobre o rendimento dos estudantes nas avaliações ex-

ternas, foi esse o primeiro esforço de atualização do documento.

Rita estava envolvida com o programa de avaliação desde o início, mas ainda não tinha conseguido uma forma de quebrar os tabus referentes à avaliação e de fazer com que a equipe da escola a enxergasse como um instrumento a favor do trabalho docente. Então, como segunda estratégia, pensou que seria importante organizar uma reunião com os professores, mas seguindo uma proposta diferenciada: antes de falar da importância da aplicação do teste, que seria em outubro, e comentar o resultado do ano anterior, Rita começou a apresentar alguns exemplos de ações em diferentes contextos escolares, mesmo que de outras redes de ensino, que tinham conseguido aumentar a participação dos estudantes na avaliação e melhorar os resultados obtidos a partir do trabalho feito com base nos resultados e na consulta aos documentos oficiais da rede, como as propostas curriculares e o PPP. Para poder apresentar tais exemplos, Rita fez várias pesquisas e pediu apoio a sua Coordenadoria Regional. Aquela reunião já estava sendo preparada por Rita havia muito tempo.

Após a apresentação, Rita percebeu que os professores começaram a conversar entre si e a fazer perguntas sobre cada escola citada como exemplo. Foi a primeira reunião em que a coordenadora pedagógica enxergava algum interesse por parte de seus professores. Depois de responder aos questionamentos, Rita apresentou novamente, pois já o tinha feito em outra data,

os resultados de participação e proficiência dos anos anteriores, e marcou uma reunião para a semana seguinte. Nessa reunião, a coordenadora capacitaria os professores, para que eles pudessem analisar os resultados das avaliações e relacioná-los ao trabalho realizado pela equipe escolar.

Juliana saiu da reunião mais aliviada e com mais interesse sobre o tema. De acordo com exemplos apresentados, a avaliação externa poderia ser mais um importante instrumento para o planejamento pedagógico e, por meio dela, era possível acompanhar em quais habilidades os estudantes apresentavam dificuldade, em cada etapa de escolarização, e, também, saber em quais habilidades os estudantes possuíam mais facilidade. Juliana não estava mais preocupada com o julgamento que receberia por conta do resultado de seus estudantes, mas ansiosa para poder diagnosticar as dificuldades e relacioná-las aos conteúdos apresentados nas orientações curriculares, apresentando, assim, um norte para planejar seu trabalho. Ela sabia que, provavelmente, as dificuldades apresentadas por seus estudantes seriam as mesmas que eles já apresentavam em suas próprias avaliações internas, mas seria possível ter essa confirmação e saber se essa era a realidade dos estudantes de toda a escola ou, especificamente, de sua turma. Seria possível, também, saber se seus estudantes conseguiriam, em um teste elaborado por outras pessoas, demonstrar as habilidades que ela julgava que eles já tinham consolidado.

“

Todos concordaram que incentivar a leitura era um caminho essencial para melhorar o desempenho dos estudantes e que seria interessante conseguir o apoio das famílias nesse trabalho.

Como combinado, na segunda reunião sobre o programa de avaliação, Rita apresentou como a avaliação externa era pensada, sua metodologia e seus instrumentos. A coordenadora não era especialista no assunto, mas já o estava estudando havia um bom tempo, e sentiu-se segura para dividir com sua equipe o que ela havia aprendido. Com o fim da segunda reunião, ela solicitou que os professores analisassem os resultados obtidos nos anos anteriores e propusessem ações e projetos para melhorar o desempenho de seus estudantes. Rita passou o endereço do site para que eles conhecessem as revistas pedagógicas e a senha para que todos pudessem acessar os resultados.

Então, com o que havia aprendido na reunião pedagógica e de posse das revistas e dos resultados, Juliana analisou os dados de anos anteriores e tentou interpretá-los com o apoio da Matriz de Referência e da Escala de Proficiência. Ao pesquisar quais habilidades os estudantes do 3º ano apresentavam mais dificuldade, nas duas últimas edições da avaliação, percebeu que elas giravam em torno dos gêneros textuais e da produção escrita. Aqueles resultados não eram referentes aos estudantes de Juliana, mas ela, através das suas avaliações

internas, sabia que aquelas eram as mesmas dificuldades que seus estudantes apresentavam. Por curiosidade, Juliana resolveu conhecer os resultados das outras etapas do ciclo de alfabetização, e descobriu que as dificuldades concentravam-se, também, em questões ligadas à leitura e à escrita.

Foi bem desanimador para Juliana conhecer a realidade da sua escola na avaliação, ver oficializado aquilo que ela presenciava todos os dias. Mas o que mais a incomodava era o fato de alguns professores encararem aquela situação como normal, pois já haviam se acostumado e não acreditavam que era possível reverter o quadro e conseguir melhorar o desempenho dos estudantes. Para ela, era impossível aceitar trabalhar sem perspectiva de melhora, sem acreditar no seu trabalho e no potencial de seus estudantes. Era preciso ao menos tentar!

Desde os seus primeiros dias na escola, Juliana pensava em fazer algum trabalho com seus estudantes utilizando a biblioteca, que possuía um bom número de livros infantis e era pouco frequentada. Como apresentado nas orientações curriculares, ela sabia que trabalhar a leitura de vários gêneros textuais iria melhorar a interpretação textual e a escrita de sua turma. Sua ideia inicial era montar um “Cantinho de Leitura”

na sua sala de aula, para estimular o gosto pela leitura, e fazer visitas regulares à biblioteca escolar, monitorando a escolha dos livros e a leitura dos mesmos pelos estudantes. Para a implementação da sua ideia, Juliana precisaria de alguns livros, por isso, resolveu conversar com Rita para ver o que poderia ser feito.

Para Rita, a ideia de Juliana era fácil de ser efetivada e muito interessante, por isso resolveu compartilhá-la com os demais professores do Ciclo de Alfabetização. Seria importante que todas as salas tivessem o seu “Cantinho de Leitura” e, também, que fosse criada uma agenda regular para a visita à biblioteca. Incentivar e estimular a leitura com certeza traria benefício para a aprendizagem dos estudantes, e a escola possuía recursos (livros) para implementar tal projeto.

Para apresentar a proposta do “Cantinho de Leitura” para os outros professores, Rita convocou uma reunião com os responsáveis pelo Ciclo de Alfabetização. Na reunião, ela pediu que Juliana falasse sobre a interpretação que tinha feito dos resultados, das conclusões a que chegou e sobre o “Cantinho de Leitura”. A fala de Juliana foi bem aceita pelos seus colegas e, com o decorrer da reunião, outras ideias complementares ao seu projeto foram surgindo. Todos concordaram que

incentivar a leitura era um caminho essencial para melhorar o desempenho dos estudantes e que seria interessante conseguir o apoio das famílias nesse trabalho. Sendo assim, tiveram, em conjunto, a ideia de fazer “O Dia do Livro na Escola” para inaugurar o “Cantinho de Leitura”: esse evento teria como principal foco sensibilizar os responsáveis sobre a importância de incentivar a leitura dos estudantes e mostrá-los como poderiam fazer isso.

Nas duas semanas seguintes, Juliana e os outros professores trabalharam na elaboração do evento: ensaiaram um grupo de estudantes para uma apresentação teatral, elaboraram os convites para os pais, organizaram um “Cantinho de Leitura” em cada sala e conseguiram doações de livros. No evento “O Dia do Livro na Escola”, cada estudante ganharia um livro de presente para ler em casa e os responsáveis seriam incentivados a acompanhar a leitura dos estudantes.

Apesar de muitos pais não terem participado do evento, o grupo de professores à frente do projeto ficou satisfeito com a participação e com o envolvimento dos que estavam presentes. A partir desse dia, cada professor começaria a utilizar o “Cantinho de Leitura” de sua sala e a levar seus estudantes à biblioteca. Foi combinado, também, que os pais seriam sempre lembrados da importância da leitura, através de bilhetes e de reuniões na escola. Além disso, os professores iriam se reunir de 15 em 15 dias para com-

partilhar seus trabalhos e trocar experiências.

Durante todo o ano, o projeto foi levado a sério pela escola. O trabalho compartilhado contribuiu não só para a aprendizagem dos estudantes, mas também para o entrosamento da equipe pedagógica e seu enriquecimento profissional. A insistência da escola em buscar o incentivo dos responsáveis conseguiu o apoio de alguns, antes pouco envolvidos com a educação de seus filhos.

Com todo o trabalho desenvolvido, Juliana e os demais professores perceberam melhora no desempenho de seus estudantes, e estavam curiosos para conhecer o resultado da avaliação externa aplicada naquele ano. Foi a primeira vez que a escola desenvolveu um trabalho pautado nos resultados da avaliação externa da rede estadual, por isso eles estavam ansiosos para ver como esse trabalho havia impactado os resultados e para quais caminhos eles iriam apontar.

No começo do ano seguinte, a coordenadora pedagógica Rita marcou uma reunião com os professores do Ciclo de Alfabetização para apresentar os resultados do ano anterior e conversar sobre eles. Rita acompanhou o trabalho realizado por Juliana e seus colegas, sabia que aquele resultado estava sendo esperado por todos e sentiu-se realizada por ter conseguido que o resultado das avaliações transformasse a prática de seus professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. O projeto

“Cantinho de Leitura”, proposto por Juliana, surgiu a partir da interpretação dos resultados da avaliação externa, e conseguiu mudar a relação dos estudantes com a leitura e a visão que a equipe pedagógica tinha da avaliação externa.

Quando apresentou o novo resultado, Rita parabenizou os professores por todo o empenho e pelo aumento da proficiência. Como consequência do trabalho realizado ao longo do ano anterior, a escola teve um resultado satisfatório. A coordenadora pedagógica, nessa mesma reunião, conversou com toda a equipe sobre as possibilidades de continuidade e adaptação do projeto para os próximos anos. Ela sabia que ainda havia um longo caminho pela frente, mas o primeiro passo já havia sido dado, quando os professores entenderam que os resultados poderiam ser utilizados para a melhoria do ensino da escola. Com o apoio de todos, Rita tratou de oficializá-lo no PPP, buscando continuar a atualização dele para consulta dos profissionais da escola.

Juliana que, inicialmente, havia se assustado com a ideia da avaliação externa, viu nela a possibilidade de obter informações para transformar a sua prática, melhorando a aprendizagem de seus estudantes. Para o novo ano, a equipe pedagógica, que agora estava ciente do papel dessa avaliação, planejou novas capacitações, para que todos pudessem conhecer mais esse instrumento e implementar novas ações.



# 6

## QUE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PODEM SER UTILIZADAS PARA DESENVOLVER DETERMINADAS HABILIDADES?

O texto apresentado nesta seção oferece propostas para a abordagem, em sala de aula, de algumas habilidades verificadas pelas avaliações externas em larga escala.

# GÊNEROS DISCURSIVOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

## INTRODUÇÃO

Os seres humanos estão inseridos em um mundo letrado e, para terem participação significativa nesse mundo, são necessários a compreensão e o domínio de seus códigos escritos e falados. Nesse sentido, o conhecimento da língua materna, tanto oral quanto escrita, é de fundamental importância para que o indivíduo estabeleça comunicação, relacione-se com seus pares e consiga participar efetivamente da sociedade da qual faz parte, construindo conhecimentos, hipóteses e visões sobre o mundo que o cerca.

No entanto, não basta apenas decodificar o sistema alfabético, mas compreendê-lo a partir de um contexto social, que exige habilidades e compreensões de leitura e escrita acerca do cotidiano em que o indivíduo está inserido. Ou seja, o processo de alfabetização do indivíduo deve ser desenvolvido em um “contexto de letramento”, com a “participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (SOARES, 2003, p. 16). É a partir desse domínio do uso da leitura e escrita que o indivíduo conseguirá uma participação efetiva na vida em sociedade, garantindo e/ou tendo a possibilidade de lutar por sua cidadania.

Mas como a escola pode possibilitar o acesso a esse letramento? Para muitas crianças, especialmente as com menos acesso a diferentes suportes textuais, a escola será de fundamental importância para apresentar e ampliar o conhecimento acerca tanto dos diferentes gêneros textuais, quanto das linguagens, signos e significados que são utilizados em diferentes contextos e culturas. Por exemplo, a linguagem utilizada em uma roda de amigos não deve ser a mesma empregada em uma conversa com o professor, a estrutura e a linguagem utilizada na escrita de uma receita não é a mesma que compõe um bilhete. Assim, a escola

deve, a partir do conhecimento prévio do que seus estudantes conhecem sobre a linguagem utilizada em diferentes gêneros textuais, “promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, [...] cada estudante se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1997, p. 21).

Visando garantir que os estudantes, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, construam seus conhecimentos a partir da perspectiva do letramento, faz-se necessário o trabalho com diferentes temas, tais como: “Apropriação do Sistema Alfabético”, “Leitura: compreensão, análise e avaliação” e “Usos sociais da leitura e da escrita”. No tocante às avaliações em larga escala, elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), para o componente curricular de Língua Portuguesa, tais temas fazem parte da matriz de referência de um teste. Esta matriz é composta por, competências e descritores que determinarão a forma como cada item do teste será elaborado. Vale salientar que, embora essa matriz de referência seja desenvolvida a partir da proposta curricular dos sistemas de ensino, não pode ser utilizada como única fonte para o trabalho do professor, uma vez que ela consiste em um recorte do currículo. No entanto, o professor que planeja as suas aulas considerando a proposta curricular do sistema de ensino para o qual trabalha estará desenvolvendo um trabalho também em consonância com a matriz de referência das avaliações em larga escala.

No que se refere ao presente artigo, será privilegiada a abordagem acerca do tema “Usos sociais da leitura e da escrita”, com os seguintes descritores:

- » reconhecer o gênero discursivo;
- » identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

## A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNERO DISCURSIVO

Durante todos os momentos da vida em sociedade, o indivíduo se comunica, estabelece relações, troca informações, argumenta e expõe seus pontos de vista. E, para cada situação, utiliza um tipo de linguagem que lhe permite entender e ser entendido por seus pares. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1997, p. 22). Assim, nada mais importante do que a escola trabalhar com desenvolvimento de habilidades que lhe possibilitem ampliar o repertório de linguagens, signos e significados, para que seus estudantes consigam estabelecer relações de forma cada vez mais significativas.

Segundo Bakhtin (1997), o indivíduo se utiliza de gêneros do discurso para se comunicar e escrever. Tais gêneros “dispõe[m] de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de

um todo” (BAKHTIN, 1997, p. 302). Sendo assim, faz-se importante o conhecimento e a compreensão da “forma padrão” em que os diferentes gêneros do discurso se apresentam. Ainda de acordo com o autor, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (1997, p. 303). Dessa forma, é imprescindível para a formação de todos os cidadãos o acesso à construção de conhecimentos sobre os gêneros discursivos.

Nesse sentido, é indispensável que a escola propicie que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros discursivos, tanto na forma oral, quanto na escrita. Geralmente as crianças gostam de ouvir e contar histórias e o professor pode estimular ainda mais esse “gosto”. Mas como fazer isso? Uma sugestão é trabalhar com textos de di-

“

é indispensável que a escola propicie que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros discursivos, tanto na forma oral quanto na escrita.

ferentes gêneros. Por exemplo, um dia o professor conta uma fábula, no outro traz uma bula de remédio para debater com os estudantes se eles acham que ela também é um texto, propondo questões como: para que serve? Transmite alguma informação? Possui um jeito próprio para ser escrito? Se parece com aquela história (fábula ou outra que tenha sido contada recentemente)? Enfim, explorando se esse texto possui uma estrutura específica e quais as suas características.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESCRITOR “RECONHECER O GÊNERO DISCURSIVO”

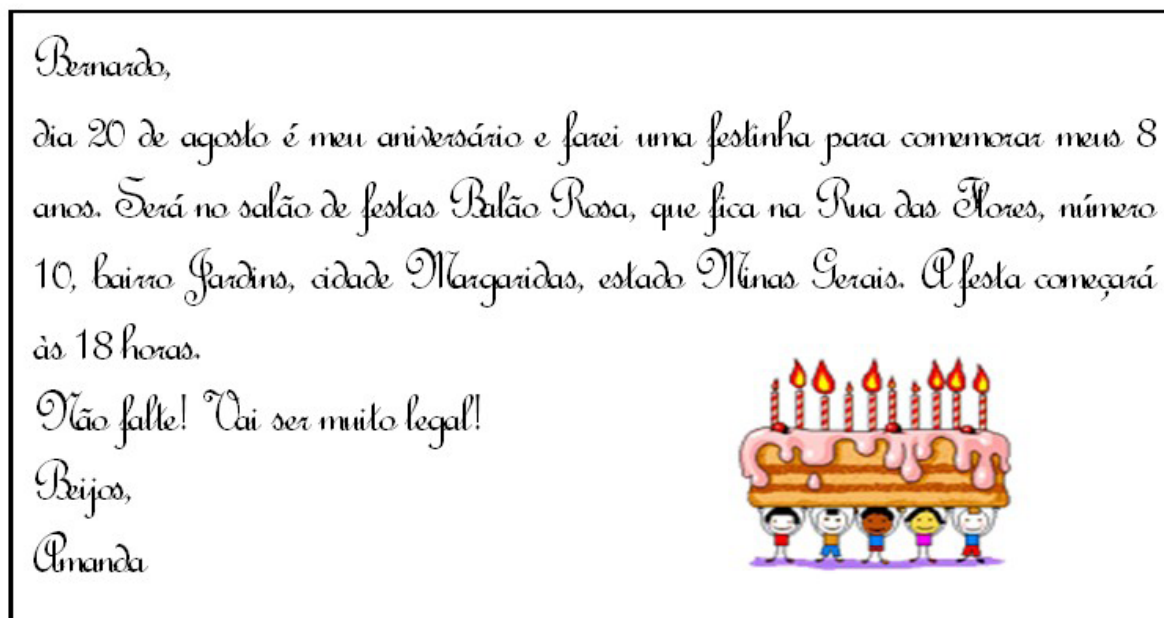
Em termos gerais, para que um indivíduo reconheça determinado objeto, é necessário que já o tenha visto, saiba suas características, ou ainda tenha acesso a uma descrição minuciosa a respeito. Da mesma forma, podemos inferir sobre o descritor “Reconhecer o gênero discursivo”: o estudante deve já ter conhecimento a respeito do gênero discursivo em questão ou saber características sobre sua estrutura. Assim, nada mais natural do que, partindo do conhecimento prévio que os estudantes tenham a respeito de alguns gêne-

ros, aprofundar e propiciar o conhecimento de outros que ainda não fazem parte de seu contexto social. Como apontam os PCN de Língua Portuguesa, “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do estudante ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 26).

Dessa forma, o acesso aos textos que circulam socialmente não se restringe à sua produção pelos estudantes: vai muito além, incluindo o ouvir histórias, mesmo quando ainda não sabem ler.

Tal fato está associado à estrutura dos diferentes gêneros textuais, uma vez que, mesmo que o estudante ainda não saiba grafar, por exemplo, um convite, ao escutar outra pessoa lendo, estará conhecendo e organizando como é essa estrutura, quais são os elementos fundamentais desse gênero. A partir de então, uma atividade interessante seria propor que ele também faça um convite, de forma oral, e o professor ou outro estudante que já esteja em um nível mais avançado de alfabetização registre no quadro.

Figura 1 – exemplo de convite.



Seria interessante também propor um debate sobre o convite que está sendo transcrito: está faltando algum elemento? O que precisa ter em um convite para que a pessoa consiga chegar no dia e na hora certa? E o lugar onde vai ser o evento (festa), também é necessário? Por quê?

A própria leitura deleite (leitura por prazer, por fruição, sem se preocupar em ensinar determinado conteúdo), que faz parte da rotina escolar especialmente das turmas de alfabetização, é um momento interessante para explorar diferentes gêneros discursivos. O professor pode alterná-los trabalhando, por exemplo, com fábulas, propagandas, notícias, histórias em quadrinhos, charges, lendas, cartas, bilhetes, entrevistas, entre outros.

Um título paradigmático que pode ser uma boa ferramenta para explorar diversos gêneros discursivos é “O carteiro chegou” (AHLBERG; AHLBERG, 2007). Nesse livro, que é escrito em rimas, alguns personagens dos contos de fadas se comunicam entre si, através de cartas que são entregues por um carteiro. Essas cartas são de assuntos diversos: há cartões postais, catálogo de ofertas, carta com pedido de desculpa, cartão de aniversário, entre outros. Dessa forma, o paradigmático supracitado se constitui em uma importante ferramenta para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre os diferentes gêneros discursivos, propiciando tanto um trabalho oral, através da leitura deleite, quanto com a produção escrita.

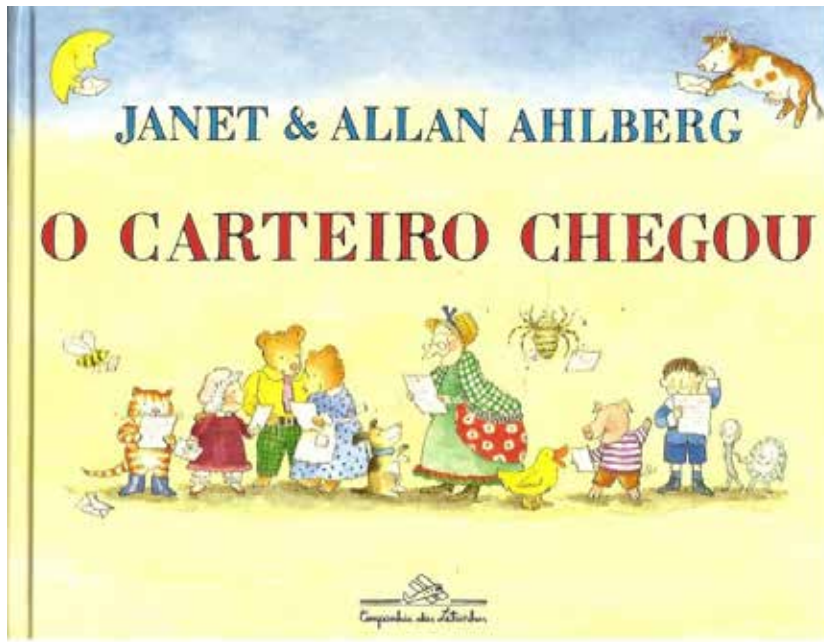
Uma sugestão para a produção escrita seria escrever uma carta para um super-herói, por exemplo, que poderia servir para fazer um pedido de ajuda ou algum agradecimento

sobre um salvamento que ele teria praticado. Tudo poderia ser discutido com os estudantes, de forma que eles se posicionassem e escolhessem o destinatário de que mais gostassem. A escrita da carta poderia ser tanto individual quanto coletiva, dependendo da intencionalidade do professor na exploração da atividade.

“

O professor trabalhando de forma a trazer sempre novos portadores de textos, com gêneros discursivos variados, certamente auxiliará o estudante a sistematizar seus conhecimentos de modo que consiga reconhecer um gênero discursivo ao analisar sua estrutura, ao ouvir sua leitura, ao se relacionar em diferentes contextos sociais e mesmo ao ser indagado em uma avaliação, seja ela interna ou em larga escala.

Figura 2 – capa do livro “O carteiro chegou” (AHLBERG; AHLBERG, 2007).



Hila e Nascimento (2009) propuseram uma sequência didática para ser desenvolvida com os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Entre as atividades, estão analisar as cartas dos personagens e seus objetivos, analisar o panfleto do livro que a bruxa malvada recebeu, identificando os elementos do contexto de produção, fazer uma roda de leitura para relembrar os contos presentes no texto, entre outras.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESCRITOR “IDENTIFICAR A FINALIDADE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS”

Para conseguir identificar a finalidade de um texto, o estudante precisa estar familiarizado com a estrutura e as características de diferentes gêneros discursivos. Assim, o trabalho realizado com vistas a apresentar os diferentes gêneros a ele, de modo a permitir que reconheça um determinado gênero, é de grande importância também para a identificação da finalidade do mesmo. Por exemplo, ao trabalhar com o convite, conforme sugerido no presente artigo, além de problematizar sobre os elementos estruturais, é

O professor, trabalhando de forma a trazer sempre novos portadores de textos, com gêneros discursivos variados, certamente auxiliará o estudante a sistematizar seus conhecimentos, de modo que consiga reconhecer um gênero discursivo, ao analisar sua estrutura, ao ouvir sua leitura, ao se relacionar em diferentes contextos sociais e mesmo ao ser indagado em uma avaliação, seja ela interna ou em larga escala.

importante problematizar também sobre sua finalidade: para que serve esse texto? Da mesma forma, cabe o trabalho com os diferentes textos abordados no livro paradigmático “O carteiro chegou”: para que serve o panfleto que a bruxa malvada recebeu? Para que serve a carta que Cachinhos Dourados enviou para o Senhor e a Senhora Urso? Para que serve o cartão de aniversário que Chapeuzinho Vermelho enviou para Cachinhos Dourados?

Em outras palavras, o estudante precisa desenvolver a habilidade de

“

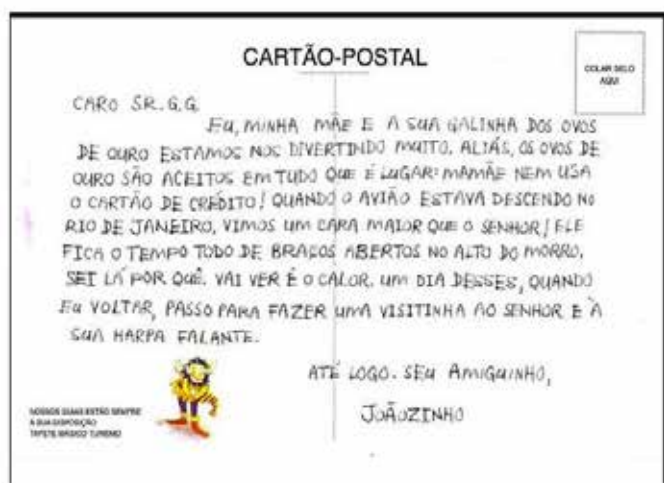
O professor pode aproveitar cartazes e outros textos informativos para trabalhar com os estudantes sobre sua finalidade, sobre a mensagem que eles querem transmitir.

identificar a função social, o objetivo do texto que será analisado. Para tanto, precisa, além de reconhecer qual é o gênero discursivo, identificar se o objetivo, a finalidade do texto é, por exemplo, convidar, informar, dar instruções, explicar, felicitar, dar um recado, diver-

tir, anunciar, entre outros. É importante que o estudante perceba que todo texto tem uma finalidade específica e, para que seja compreendido de forma significativa, é imprescindível que tal finalidade, que a sua função comunicativa, seja conhecida e entendida pelo leitor.

O cartão postal, geralmente, não é um gênero discursivo muito presente no cotidiano dos estudantes. No entanto, a forma como ele é mostrado no livro “O carteiro chegou” pode ser uma boa estratégia pedagógica para apresentá-lo a eles.

Figura 3 – cartão postal contido no livro “O carteiro chegou” (AHLBERG; AHLBERG, 2007).



Trata-se de um cartão enviado por Joãozinho (da história “João e o pé de feijão”) para o Gigante, contando como foi sua viagem para o Rio de Janeiro. O professor pode problematizar tanto questões relacionadas à estrutura do texto (quem enviou o cartão? Para quem ele foi enviado? Há alguma saudação?), como questões relacionadas à finalidade do texto (por que o Joãozinho enviou esse postal para o Gigante? Para que serve um cartão postal?). Ainda, seria interessante propor aos estudantes que elaborassem um cartão postal, que poderia ser sobre alguma viagem que tenham feito ou gostariam de fazer, sobre algum passeio que

fizeram na escola, sobre algum lugar imaginário que gostariam de conhecer, sobre algum reino encantado (aproveitando que o livro aborda alguns contos de fadas) etc.

O professor pode aproveitar cartazes e outros textos informativos para trabalhar com os estudantes sobre sua finalidade, sobre a mensagem que eles querem transmitir. Um exemplo são as propagandas que circulam na televisão e em outros ambientes que fazem parte do cotidiano dos estudantes: campanhas de vacinação, campanhas sobre o trânsito, estreia de filmes, produtos em promoção etc. Na própria escola, e mesmo na sala de aula, geralmente há

alguns cartazes informativos que podem ser analisados. Esses cartazes normalmente contêm, além de informações sobre determinados locais, algumas regras básicas de convivência nos ambientes.

Uma sugestão seria, além de analisar com os estudantes os cartazes que já estão prontos, afixados, criar outros a partir de situações que acontecem na sala de aula ou mesmo na escola. Em outras palavras, utilizar os “combinados”, as regras de convivência, para trabalhar com a habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Figura 4 – cartazes com regras de convivência na sala de aula.

## JOGAR O LIXO NO LIXO



## DEIXAR A SALA BEM ARRUMADA



O professor pode, num primeiro momento, problematizar com sua turma: “para que servem os textos dos cartazes?” Num segundo momento, propor que os próprios estudantes elaborem cartazes que possam ajudar na boa convivência do grupo. Os cartazes podem conter uma ilustração e frases curtas e, após serem elabo-

rados, devem ser apresentados pelos próprios estudantes para a turma, expondo o porquê do texto e da ilustração. Assim, eles trabalharão tanto com a identificação da finalidade de gêneros discursivos de textos prontos, quanto com a produção de textos, respeitando um determinado gênero.

### *Para saber mais:*

AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

HILA, Cláudia Valéria Doná; NASCIMENTO, Elvira Lopes. O carteiro chegou: uma proposta de sequência didática para séries iniciais. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 1, jan/jun de 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13418/7617>> Acesso em: 08 fev 2016.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2004. p. 5-17.

Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora  
**Marcus Vinicius David**

Coordenação Geral do CAEd  
**Lina Kátia Mesquita de Oliveira**

Coordenação da Unidade de Pesquisa  
**Tufi Machado Soares**

Coordenação de Análises e Publicações  
**Wagner Silveira Rezende**

Coordenação de Design da Comunicação  
**Rômulo Oliveira de Farias**

Coordenação de Gestão da Informação  
**Roberta Palácios Carvalho da Cunha e Melo**

Coordenação de Instrumentos de Avaliação  
**Renato Carnaúba Macedo**

Coordenação de Medidas Educacionais  
**Wellington Silva**

Coordenação de Monitoramento e Indicadores  
**Leonardo Augusto Campos**

Coordenação de Operações de Avaliação  
**Rafael de Oliveira**

Coordenação de Processamento de Documentos  
**Benito Delage**



**Ficha catalográfica**

---

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer.

ADEPE-MT – 2016/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 1 (2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual.

Conteúdo: Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 2º e 4º Anos do Ensino Fundamental.

ISSN 2448-1629

---

CDU 373.3+373.5:371.26(05)



SEDUC  
SECRETARIA DE ESTADO  
DE EDUCAÇÃO, ESPORTE  
E LAZER



GOVERNO DE  
MATO GROSSO  
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

