

Avaliação Diagnóstica

SÃO PAULO

2017

**REFLEXÕES POSSÍVEIS, COMPREENSÃO
DOS DADOS E AÇÕES NECESSÁRIAS**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeito do Município de São Paulo

João Doria Júnior

Secretário de Educação

Alexandre Alves Schneider

Secretário Adjunto de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Chefe de Gabinete

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo

Coordenadoria Pedagógica

Leila Barbosa Oliva

Coordenadora

Divisão de Ensino Fundamental e Médio

Minea Paschoaleto Fratelli

Diretora

Equipe Administrativa

Edna Calvo Leite

Fabiano Boaventura Silva Rodrigues

Fernando Jorge Barrios

Equipe Técnica Pedagógica

Carla da Silva Francisco

Daniela Harumi Hikawa

Daniella de Castro Marino Rubio

Felipe de Souza Costa

Hugo Luiz Menezes Montenegro

José Roberto Campos de Lima

Karla de Oliveira Queiroz

Luiz Fernando Costa de Lourdes

Maria Alice da Silveira

Centro de Multimeios

Magaly Ivanov

coordenadora

Núcleo de Criação e Arte / CM

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario - editoração

Cassiana Paula Cominato

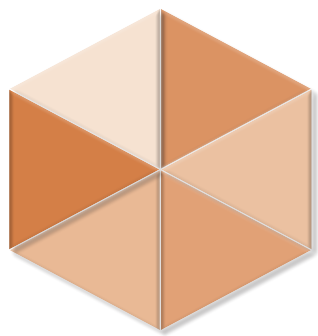
Fernanda Gomes - projeto e editoração

Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>

SUMÁRIO

Primeiras palavras	5
Língua Portuguesa.....	11
1. Reflexões críticas e possíveis em Língua Portuguesa	11
1.1 Ensinar e aprender a ler: uma necessidade social	11
2. Compreender os dados em Língua Portuguesa	16
2.1 Você conhece as habilidades selecionadas para cada ano/prova?	16
2.1.1 Habilidades do 3º ano.....	16
2.1.2 Habilidades dos 4º e 5º anos	17
2.1.3 Habilidades dos 6º e 7º anos	17
2.1.4 Habilidades dos 8º e 9º anos	18
2.2 Uma possibilidade de análise/discussão	18
2.3 Ainda sobre a compreensão dos dados.....	21
3. Ações necessárias	21
Matemática	23
1. Reflexões críticas e possíveis em Matemática	23
1.1 Ensinar e aprender Matemática: educar para o pensar, uma necessidade social.....	23
2. Compreender os dados em Matemática	27
2.1 Você conhece as habilidades selecionadas para cada ano/prova?	29
2.1.1 Habilidades do 3ºano.....	27
2.1.2 Habilidades dos 4º e 5º anos	28
2.1.3 Habilidades dos 6º e 7º anos	29
2.1.4 Habilidades dos 8º e 9º anos	29
2.2 Uma possibilidade de análise/discussão	30
3. Ações necessárias	32



PRIMEIRAS PALAVRAS...

Avaliar é uma atividade inerente aos processos de ensinar e aprender e, é claro, da vida. Avaliamos a todo o momento e tudo à nossa volta. É a partir dessa constatação que esta Secretaria tem considerado a avaliação da aprendizagem como uma importante ferramenta para garantir direitos aos/às estudantes desta rede:

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2013, p. 18)¹.

É um campo, ainda, conflituoso. Do ponto de vista, por exemplo, das tendências político-pedagógicas. Diante dela, da avaliação, fazemos escolhas: instrumentos, maneiras de compreender seus resultados e o modo como podemos agir. Apesar das diferentes posições, é um consenso o fato de entendermos que ela se faz presente em nossas ações docentes.

Objetivamos, por meio desta breve publicação, ratificar o nosso compromisso de que as avaliações externas, realizadas por esta Secretaria, têm a finalidade única de diagnosticar as aprendizagens dos alunos e de pesquisa.

Nesse sentido, a *Avaliação Diagnóstica São Paulo* é mais um instrumento que a escola dispõe para compreender, mobilizar e acionar mecanismos necessários e disponíveis a fim de garantir que seus alunos e suas alunas avancem em seus aprendizados frente ao desafio que o ato de avaliar nos impõe. Por isso, não é a única avaliação, nem a mais importante. É apenas mais um meio de coleta de informações que nos fornece indícios para podermos avançar no processo de aprendizagem.

Trata-se, de acordo com Haydt (1997, p. 19)², de uma modalidade avaliativa com funções e sazonalidade específicas de aplicação. Nas palavras da autora:

1 ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

2 HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

MODALIDADE (tipo)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (para que usar)	ÉPOCA (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de conhecimentos prévios para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.

Diante disso, é importante dizer que a Avaliação, da maneira como a propomos, não é o único instrumento de diagnóstico. Contudo, ele se coaduna aos demais que a unidade escolar possui, porque sabemos que, de uma forma ou de outra, o diagnóstico acontece nas localidades. No entanto, dado o lugar que essa avaliação externa e diagnóstica, ao mesmo tempo, ocupa, pensamos que ela precisa ser ponderada a partir de algumas condicionantes: reflexões possíveis (sobre os resultados), compreensão das informações fornecidas e ações/intervenções necessárias.

Refletir, compreender e agir/intervir se somam para que a escola, em face de suas especificidades, tome a *Avaliação Diagnóstica São Paulo* como um dado que diz determinadas informações a respeito da rede, da região e da unidade escolar, mas nunca dirá tudo. É na junção dessas ações que Secretaria, Diretorias Regionais, gestores, docentes, estudantes e pais/mães/responsáveis conseguem entendê-la em sua totalidade.

Pimenta (2006)³ problematiza a gênese do conceito de professor reflexivo no Brasil e expõe a sua opção por compreender a docência como um lugar da pesquisa, da ação e da experiência. Entendemos que os resultados das avaliações externas, entre outras atividades, quando problematizadas com vistas à ação e à garantia do direito de aprender dos alunos e das alunas, criam condições para que a escola se torne esse *locus* privilegiado para o professor pesquisador e a professora pesquisadora:

[...] valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2006, p. 19).

Ainda nessa mesma direção, Luckesi (1996)⁴ assevera que toda ação humana é imbuída de intencionalidade e, por assim dizer, não é neutra. Dessa forma, como humanos, agimos “em função de construir resultados” (LUCKESI, 1996, p. 102). Nossa busca por resultados se imbrica com o agir mediado por um planejamento:

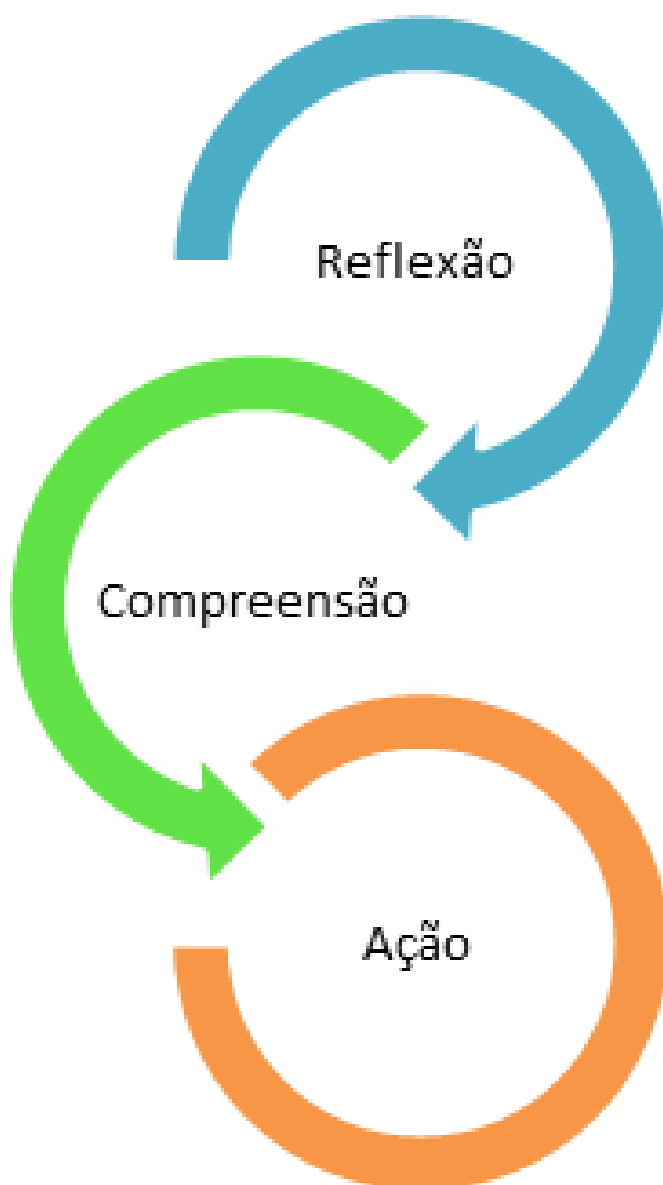
3 PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

4 LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

[...] agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional. Os fins, sem ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas; a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo (LUCKESI, 1996, p. 102).

Convidamos a todos e a todas, em face dos dados hoje publicados, que unamos esforços rumo a esta direção: a do redimensionamento de nossas práticas avaliativas, diante dos resultados diagnósticos que seguem. Assim, construímos este documento, a fim de que consiga, minimamente, ser um possível caminho, e não o único, que problematize a chegada desses dados na escola. Para retomar a discussão aqui proposta, lembramos as bases que estruturam estas “Primeiras Palavras”:

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA



Propomos:

REFLEXÃO

Professor e professora intelectual crítico-reflexivo/a que, em relação à chegada dos dados da *Avaliação Diagnóstica São Paulo*, “ressignifica suas práticas a partir das teorias dos conhecimentos da práxis”^{*}.

COMPREENSÃO

Quando da tomada dos dados da *Avaliação Diagnóstica São Paulo*, em congruência com os demais instrumentos já realizados até o momento na unidade escolar, tornam-se o professor-pesquisador, a professora-pesquisadora, o coordenador pedagógico e a coordenadora pedagógica, o diretor de escola ou a diretora de escola aqueles e aquelas que fomentam “a realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola”^{**}.

AÇÃO

A *Avaliação Diagnóstica São Paulo*, bem como seus resultados, é entendida como “instrumento subsidiário da construção do projeto de ação”^{***}.

*“A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica do percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação”****.*

* Conferir PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 43

** Conferir PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 44

*** LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996. pp. 116-117.

**** LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996. pp. 118.

Finalmente, queremos que a escola aproveite os tempos-espacos disponíveis, especialmente os que possuam a coletividade como ponto de partida, para que, diante desses princípios, discutam⁵:

O último elemento do processo de avaliação diz respeito à tomada de decisão, feita com base no juízo de valor emitido. É importante destacar que essa tomada de decisão está completamente vinculada ao projeto educacional da escola. No nosso caso, o objetivo é a aprendizagem de todos e, então, essa tomada de decisão deve se encaminhar para identificação das principais dificuldades, incidindo sobre o planejamento do professor para as próximas aulas, de modo a contemplar todos os educandos na construção do conhecimento a partir de seus saberes (SÃO PAULO, 2016, p. 55)⁶.

5 A discussão aqui proposta, como o nome diz, não deve ser tomada como cerceadora de outros debates que podem e devem surgir no espaço escolar quando da chegada dos dados da Avaliação Diagnóstica São Paulo. A escola deve decidir como fará, da melhor forma, esta discussão.

6 SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. São Paulo: SME/COPED: 2016, p. 55.

REFLEXÃO

- Que sujeito, e inserido em que contexto, estamos avaliando?
- Quais outros instrumentos de avaliação diagnóstica nossa escola já possui? A que resultados eles chegaram?
- Quais outros instrumentos de avaliação diagnóstica o professor e a professora já realizaram até o momento?
- Houve momento para discussão coletiva desses dados explicitados pela avaliação interna?
- Quais mudanças, em relação à nossa práxis, esses dados da avaliação interna promoveram?
- Há necessidade de novas abordagens teórico-formativas? Quais? Por quê?
- Quando da proposição da avaliação diagnóstica interna, houve garantias de que meus alunos e minhas alunas fossem avaliados/as a partir de suas especificidades?
- Como esses dados da avaliação interna foram lidos?
- Que importância os dados da *Avaliação Diagnóstica São Paulo* (externa) ocupará em relação ao que já foi realizado até agora?
- Como essa *Avaliação Diagnóstica São Paulo* foi problematizada até agora em nossa unidade escolar?
- Houve uma leitura crítica e coletiva dos itens, das habilidades selecionadas da Matriz e das justificativas dos distratores?

COMPREENSÃO

- Como compreendemos as habilidades selecionadas para a *Avaliação Diagnóstica São Paulo*?
- No tocante aos componentes curriculares avaliados, quais leituras possíveis são realizadas dos dados?
- Quais resultados da *Avaliação Diagnóstica São Paulo* não possuem os mesmos da avaliação diagnóstica interna que realizamos?
- Em relação à disparidade, se houver, como podemos explicá-la?
- O que é mais preocupante nos resultados de nossa escola, do ponto de vista de que algumas aprendizagens precisam de mais investimento?
- O que foi uma surpresa, em relação aos resultados?
- Quais habilidades necessitariam de mais, ou menos, atenção? Por quê?

AÇÃO

Resguardadas as devidas restrições de que Matriz de Avaliação não é currículo, mas apenas um pequeno recorte dele, as ações (re)planejadas precisam tomar um caráter coletivo:

- Como as avaliações diagnósticas internas ensejaram a construção do plano de ensino de cada componente? Quais evidências foram consideradas para a ação planejada, a fim de que o plano não se torne mero documento a ser entregue como resposta a uma suposta formalidade?
- As ações de revisão, programadas para o início de ano, fomentaram a construção de atividades concretas? Como?
- Traçamos planos coletivos ou apenas individuais?
- Diante dos dados da *Avaliação Diagnóstica São Paulo*, como deveremos redimensionar os planos de ação, de ensino e o Projeto Político-Pedagógico de nossa unidade escolar? Por quê?
- Qual o papel de cada sujeito na tomada de decisão: estudantes, pais/mães/responsáveis, professores e professoras, coordenadores e coordenadoras e diretores ou diretoras?
- Tendo em vista o fato de, neste momento, a *Avaliação Diagnóstica São Paulo* ter avaliado os componentes Língua Portuguesa e Matemática, como as demais áreas avaliam desdobramentos dessas ações?
- Que registros faremos desse plano de ação?
- Em quais momentos do ano esse registro será retomado para rediscussões?
- Quais aprendizagens devem ser garantidas aos nossos alunos e nossas alunas? Por quê?

Sugerimos, ainda, uma retomada da bibliografia abaixo nos momentos coletivos de formação, se possível, quando da discussão deste documento e dos resultados da *Avaliação Diagnóstica São Paulo*.

SUGESTÕES DE LEITURA

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

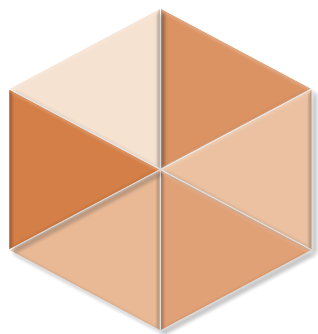
FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. MEC/SEB, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. São Paulo: SME/COPED: 2016.

A seguir, destacamos, com base nesses três pilares, algumas discussões possíveis a partir dos componentes avaliados: Língua Portuguesa e Matemática.



1. Reflexões críticas e possíveis em Língua Portuguesa

1.1 Ensinar e aprender a ler: uma necessidade social

Ensinar e aprender língua é, sem dúvida, ensinar e aprender linguagens. A linguagem é a língua colocada em uso, por meio de práticas e vivências sociais. É na e pela sociedade que a materialidade linguística ganha corpo e passa a se constituir como tal. Nesse sentido, a leitura não pode ser vista apenas como uma “competência” ou “habilidade” a ser avaliada. Ela é parte constituinte do que convencionamos chamar de conteúdo de ensino de Língua Portuguesa.

Leitura, como prática social, envolve, portanto, conteúdos específicos relacionados a ela. Dessa maneira, em que pese o fato de a *Avaliação Diagnóstica São Paulo* não avaliar a produção escrita, a prática leitora é requerida como importante manifestação da linguagem do componente curricular em discussão.

Em outras palavras, queremos dizer que um trabalho que priorize a melhora da qualidade social de nossos estudantes, em relação à leitura, precisa partir do pressuposto de que não ensinamos ou aprendemos a ler itens de prova, para realizar testes, por exemplo. A prática leitora envolve um trabalho contínuo, progressivo e bem planejado. O grande desafio da escola está na transposição didática dessa prática social.

1. Como temos ofertado práticas leitoras em nossas aulas e escolas?
2. De maneira desconectada ou como, de fato, ela ocorre na sociedade?

A esse respeito, Lerner (2002)⁷ alerta-nos para a importância de considerarmos a dimensão social como propulsora para ensinar e aprender a ler em ambientes escolares. O controle dessa transposição, no entanto, precisa ser rigoroso, sob o risco de perdermos força e qualidade nesse processo tão caro à escolarização e, é claro, à vida social: ou seja, a leitura.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, doravante Saeb, tem sido considerado um marco importante para as práticas de avaliações externas que envolvem, por exemplo, a leitura como conteúdo-base a ser avaliado:

Com a criação do Saeb, e sobretudo a partir de 2005, com o desdobramento na Prova Brasil, que se articula, em 2007, com o Ideb, o debate educacional brasileiro, particularmente envolvendo o ensino fundamental e o ensino médio, incorporou como duas características marcantes as avaliações externas e a qualidade, pois esta passa a ser considerada por parte de gestores, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados daquelas – ainda que no caso do Ideb também sejam incorporadas no cálculo as taxas de aprovação de cada uma das etapas e escolas avaliadas. Paralelamente a essa avaliação conduzida pelo Inep, identificamos em várias redes estaduais e municipais iniciativas no sentido de criarem suas próprias avaliações externas (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2013, p. 17)⁸.

Em face da importância dessa criação, considerando-a como marco para as avaliações externas no país e, inclusive, em nosso município, podemos recuperar algumas orientações para os professores e professoras, produzidas pelo INEP, em 2009. Elas podem balizar a discussão proposta nesta reflexão: “de que maneira a escola pode organizar o seu trabalho com leitura, considerando as habilidades que o leitor ativa?”⁹.

No documento supracitado, para o qual sugerimos uma leitura mais densa, podemos verificar a presença de quatro grandes direções que orientam um trabalho consistente com leitura nas escolas. Vejam que, em nenhum momento, referimo-nos à necessidade de um trabalho com itens para preparar alunos e alunas para fazer provas. São estas as orientações relativas aos conteúdos de leitura:

1. Um trabalho que inclua os comportamentos leitores:

Os comportamentos leitores referem-se àqueles aspectos que dizem respeito à relação do sujeito com outros leitores e aos valores construídos em relação à leitura e ao ato de ler. Lerner (2002) os caracteriza como sendo comportamentos leitores relativos à dimensão social. São exemplos desses aspectos:

- a) socializar critérios de escolha e de apreciação estética de leituras;
- b) ler trechos de textos que gostou para colegas;
- c) procurar materiais de leitura regularmente;
- d) frequentar bibliotecas (de classe ou não), zelando pelo material de leitura;
- e) comentar com outros o que se está lendo;
- f) compartilhar a leitura com outros;
- g) recomendar livros ou outras leituras que considera valiosas;
- h) confrontar com outros leitores as interpretações geradas por uma leitura;
- i) entre outros.

BRASIL. **Língua Portuguesa**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano. Brasília: INEP, 2009. p. 83.

8 ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica**: articulações e tendências. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

9 BRASIL. **Língua Portuguesa**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano. Brasília: INEP, 2009.

2. Um trabalho que inclua os procedimentos e modalidades de leitura:

Os procedimentos de leitura são aqueles aspectos denominados por Rojo (2002), como “um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura”. São exemplos de procedimentos, entre outros:

- a) ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no ocidente;
- b) folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada;
- c) escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse;
- d) usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo;
- e) reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu;
- f) adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada... – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo.
- g) são consideradas modalidades de leitura, entre outras, as seguintes:
- h) leitura integral (leitura sequenciada e extensiva de um texto);
- i) leitura inspeccional (quando se utiliza expedientes de escolha de textos para leitura posterior);
- j) leitura tópica (para identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia);
- k) leitura de revisão (para identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a uma referência estabelecida);
- l) leitura item a item (para realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária);
- e) leitura expressiva (realizada quando se lê em voz alta um texto para uma determinada audiência, procurando dar mais expressividade ao que se lê: utilização de recursos adicionais para dramatizar, utilizar entonação que caracterize, por exemplo, intenções de personagens, vozes das mesmas, entre outros recursos)”.

BRASIL. **Língua Portuguesa:** orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano. Brasília: INEP, 2009. p. 84.

3. Um trabalho que inclua as finalidades de leitura:

- a) ler para estudar;
- b) ler para obter uma informação específica;
- c) ler para obter uma informação geral;
- d) ler para seguir instruções (de montagem, de orientação geográfica...);
- e) ler para aprender;
- f) ler para revisar um texto;
- g) ler para construir repertório – temático ou de linguagem – para produzir outros textos;
- h) ler oralmente para apresentar um texto a uma audiência (numa conferência, num sarau, num jornal...);
- i) ler para praticar a leitura em voz alta para uma situação de leitura dramática, de gravação de áudio, de representação...;
- j) reler para verificar se houve compreensão;
- k) ler por prazer estético.

BRASIL. **Língua Portuguesa:** orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano. Brasília: INEP, 2009. p. 84-85.

4. Um trabalho que inclua as capacidades* de leitura:

1. Capacidades relativas à aquisição do sistema de escrita

São as que se referem à compreensão da natureza da escrita, como, por exemplo:

- a. compreender diferenças entre escritas e outras formas gráficas;
- b. conhecer o alfabeto;
- c. compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;
- d. ler, reconhecendo globalmente palavras escritas;
- e. ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto, desenvolvendo maior fluência e rapidez na leitura.

2. Capacidades de compreensão

São aquelas relacionadas mais diretamente às estratégias cognitivas de leitura:

- a) ativação de conhecimentos;
- b) antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos;
- c) checagem de hipóteses;
- d) redução de informação semântica:
 - i. localização de informações;
 - ii. construção de informações a partir de comparação de trechos do texto;
 - iii. generalização de informações (síntese de informações contidas no texto, realizada após análise das mesmas, de modo a organizar conclusões gerais sobre fatos, fenômenos, situações, problemas, que sejam tema dos textos lidos);
- e) produção de inferências locais;
- f) produção de inferências globais.

3. Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto

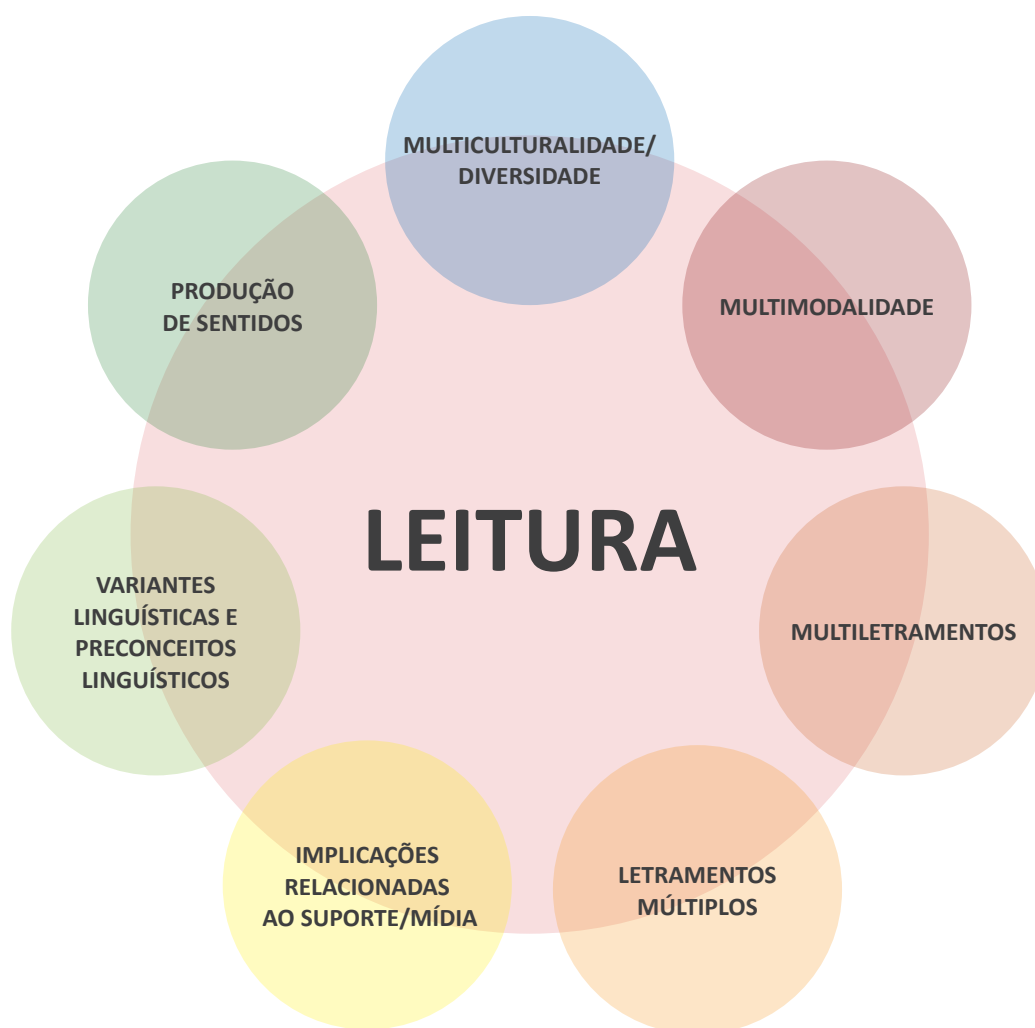
São relacionadas aos aspectos discursivos implicados no ato de reconstrução dos sentidos do texto. Algumas delas:

- a) recuperação do contexto de produção do texto;
- b) definição das finalidades da atividade de leitura;
- c) definição das finalidades presumidas do texto;
- d) percepção de relações de intertextualidade;
- e) percepção de relações de interdiscursividade;
- f) percepção de outras linguagens;
- g) elaboração de apreciações estéticas ou afetivas;
- h) elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

BRASIL. *Língua Portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano*. Brasília: INEP, 2009. pp. 86-87.

* Também compreendida, em outras teorias da aprendizagem, como habilidade.

Integradas aos conteúdos de leitura, que podem e devem ser trabalhados na escola, como as nossas aulas têm incluído discussões ligadas a:



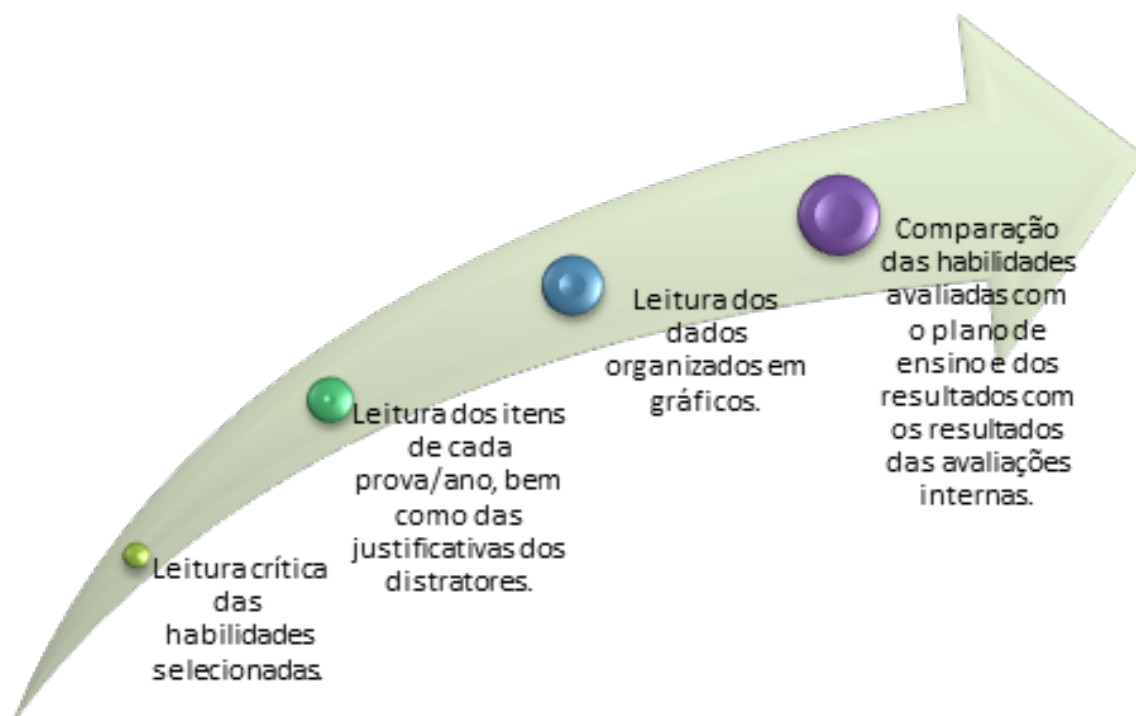
Para refletir criticamente a partir dos dados da Avaliação Diagnóstica São Paulo:

- Quais comportamentos leitores podem ser trabalhados em nossa escola com vistas a superar as dificuldades de aprendizagens constatadas? Por quê?
- Quais finalidades e modalidades de leitura podem ser trabalhadas em nossa escola com vistas a superar as dificuldades de aprendizagens constatadas? Por quê?
- Quais procedimentos de leitura podem ser trabalhados em nossa escola com vistas a superar as dificuldades de aprendizagens constatadas? Por quê?
- Das capacidades de leitura, quais requerem um trabalho maior em nossa escola? Por quê?
- De que maneira nossa escola tem planejado a leitura, tendo em vista que esse é um conteúdo importante para o ensino de Língua Portuguesa?
- Como a nossa escola tem considerado as discussões acerca da diversidade, multiculturalidade e multimodalidade para um trabalho com leitura?

2. Compreender os dados em Língua Portuguesa

Para compreender os resultados, é necessário que, antes, realizemos uma leitura cuidadosa, criteriosa e crítica das habilidades que foram utilizadas na Matriz de Avaliação para que, a partir de então, analisemos os itens da *Avaliação Diagnóstica São Paulo*.

Dessa forma, entendemos que um bom percurso de compreensão siga este caminho:



2.1 Você conhece as habilidades selecionadas para cada ano/prova?

2.1.1 Habilidades do 3º ano

Cod. Hab.	Habilidade
H24	Inferir a resposta a uma dada adivinha.
H1	Reconhecer a finalidade dos gêneros textuais das diferentes esferas de circulação.
H23	Identificar versos, palavras e rimas de um poema.
H9	Identificar marcas de tempo ou de espaço em textos.
H18	Classificar as palavras de um texto, considerando uma ordem alfabética.
H13	Reconhecer atores (quem), fatos (o quê), tempo (quando), lugar (onde), modo (como) em um texto.
H3	Localizar informações explícitas em um texto.

H26	Inferir o sentido de uma palavra ou de expressão presente no texto, considerando o contexto.
H12	Localizar nome do autor, ilustrador, título, data de publicação, editora etc. em um texto.
H1 - PB	Identificar palavras, numa dada lista do mesmo campo semântico, utilizando estratégias de leitura (seleção e checagem).

2.1.2 Habilidades dos 4º e 5º anos

Cod. Hab.	Habilidade
H39	Justificar o uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, caso, modo etc).
H3	Localizar informações explícitas em textos.
H33	Inferir o tema ou o assunto principal em um texto
H1	Reconhecer a finalidade dos gêneros textuais de diferentes esferas de circulação
H29	Estabelecer relações de causa/consequência e explicação em um texto.
H5	Estabelecer relações entre imagem e texto verbal.
H45	Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo sua relação com o tema.
H10	Identificar a sequência lógica dos fatos em textos.
H37	Comparar o tratamento dado a um mesmo conteúdo em diferentes textos.
H 112	Identificar referentes, repetições e substituições que contribuem para a sua continuidade.

2.1.3 Habilidades dos 6º e 7º anos

Cod. Hab.	Habilidade
H61	Identificar processos de flexão nominal e verbal presentes no texto.
H69	Identificar a transformação do discurso direto em indireto e vice-versa.
H56	Estabelecer relações entre parte de um texto, identificando repetições e substituições que contribuem para a sua continuidade.
H43	Identificar o conflito gerador do enredo, considerando marcas explícitas em textos da esfera literária.
H1	Reconhecer a finalidade dos gêneros textuais de diferentes esferas de circulação
H55	Estabelecer relações lógico-semânticas de comparações em textos.
H5	Estabelecer relações entre imagem e texto verbal.

H103	Relacionar os gêneros, considerando aspectos composicionais, temáticos e de estilo (diagramação, elementos gráficos e linguísticos), ao seu contexto de produção (interlocutores, lugar e momento em que se dá a interação etc.) e ao suporte de circulação original.
H3	Localizar informações explícitas em um texto.
H59	Inferir o sentido de palavras ou expressões, considerando o contexto linguístico e extra-linguístico.

2.1.4 Habilidades dos 8º e 9º anos

Cod. Hab.	Habilidade
H197	Justificar o uso de marcas de variação linguística, considerando: fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos; diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita; seleção de um registro em função da situação interlocutiva (formal, informal) etc.
H90	Justificar efeitos de humor e ironia em textos.
H89	Inferir o sentido de palavras ou expressões, considerando o contexto do texto.
H55	Estabelecer relações lógico-semânticas de finalidade em textos.
H5	Estabelecer relações entre imagem e texto verbal.
H94	Identificar posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas a um mesmo fato ou a um mesmo tema.
H85	Estabelecer relações entre um fato, objeto, fenômeno e uma opinião entre esse fato, objeto, fenômenos em textos.
H104	Justificar o uso de recursos expressivos, de efeito sonoro, como assonâncias, aliterações, onomatopéias e etc. em textos.
H1	Reconhecer a finalidade dos gêneros textuais de diferentes esferas de circulação
H103	Relacionar os gêneros, considerando aspectos composicionais, temáticos e de estilo (diagramação, elementos gráficos e linguísticos), ao seu contexto de produção (interlocutores, lugar e momento em que se dá a interação etc.) e ao suporte de circulação original.

2.2 Uma possibilidade de análise/discussão

É possível analisar os resultados da *Avaliação Diagnóstica São Paulo* por meio de diversos olhares. No entanto, consideramos imprescindível a realização de uma leitura crítica dos itens de cada prova e das habilidades selecionadas, a fim de compreender os possíveis porquês de um resultado satisfatório ou insatisfatório. Abaixo, sugerimos um recorte de um olhar que possa conduzir ao entendimento e, ao mesmo tempo, a uma ação que redimensione a prática.

3º ANO

HABILIDADE

H1 - Reconhecer a finalidade dos gêneros textuais das diferentes esferas de circulação

ACERTOS

28%

ITEM



RAPUNZEL

ERA UMA VEZ UM LENHADOR QUE VIVIA FELIZ COM SUA ESPOSA. OS DOIS ESTAVAM MUITO CONTENTES PORQUE A MULHER ESTAVA GRÁVIDA DO PRIMEIRO FILHO DO CASAL.

AO LADO DA CASA DO LENHADOR MORAVA UMA BRUXA MUITO EGOÍSTA. ELA NUNCA DAVA NADA PARA NINGUÉM. O QUINTAL DE SUA CASA ERA ENORME E TINHA UM POMAR E UMA HORTA CHEIOS DE FRUTAS E LEGUMES SABOROSOS, MAS A BRUXA CONSTRUIU UM MURO BEM ALTO CERCANDO SEU QUINTAL, PARA NINGUÉM VER O QUE TINHA LÁ DENTRO!

NA CASA DO LENHADOR HAVIA UMA JANELA QUE SE ABRIA PARA O LADO DA CASA DA BRUXA, E SUA ESPOSA FICAVA HORAS ALI OLHANDO PARA OS RABANETES DA HORTA, CHEIA DE VONTADE...

DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.EDUCACIONAL.COM.BR/PROJETOS/EF1A4/CONTOSDEFADAS/RAPUNZEL.HTML](http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/CONTOSDEFADAS/RAPUNZEL.HTML). ACESSO EM: 6 FEV 2017. FRAGMENTO.

QUESTÃO 9

ESSE TEXTO FOI ESCRITO PARA

- (A) DIVULGAR UM LIVRO DE CONTOS INFANTIS.
- (B) EXPLICAR COMO SE PLANTAM RABANETES.
- (C) INFORMAR SOBRE A EXISTÊNCIA DE UMA BRUXA.
- (D) CONTAR UMA HISTÓRIA INVENTADA SOBRE UMA FAMÍLIA.

JUSTIFICATIVA DOS DISTRATORES

- a. INCORRETA. O aluno possivelmente assinalou essa alternativa, pois o conto tradicional Rapunzel é destinado ao público infantil.
- b. INCORRETA. O aluno possivelmente assinalou essa alternativa, pois o conto menciona rabanetes na horta, porém não tem a finalidade de explicar como são feitas plantações.
- c. INCORRETA. O aluno possivelmente assinalou essa alternativa, pois o conto narra fatos envolvendo uma bruxa como personagem, porém não tem a finalidade de informar sobre sua existência.
- d. CORRETA. O aluno possivelmente assinalou essa alternativa, pois a finalidade do conto tradicional Rapunzel é narrar uma história ficcional, e o trecho apresentado traz, como personagens centrais, uma família (o lenhador e sua esposa) e uma bruxa.

COMENTÁRIOS/ANÁLISE

Na Matriz de Avaliação, a habilidade em análise encontra-se compilada em um grupo comum: “Recuperação de Informação nos Textos [...] diz respeito a localizar e recuperar informações. Este grupo de competências remete a procedimentos que solicitam do leitor a localização, o reconhecimento e a identificação de elementos no texto”.

Localizar e recuperar não se dão maneira espontânea. Trata-se de ações que precisam ser ensinadas e, à medida que aprendem, os alunos e as alunas (re)elaboram suas capacidades para, a partir de um contexto, ativar as habilidades leitoras com maior propriedade. O texto-base do item possui elementos discursivo-textuais que precisam ser encarados em face de algumas reflexões propostas na seção anterior deste documento.

Uma das hipóteses que se pode avançar, para o resultado insatisfatório, está ligada ao fato de os alunos e as alunas, possivelmente, não lidarem, de maneira mais proximal, com análises e/ou identificação de tipologias textuais*, que aparecem, em todos os gêneros, com mais ou menos recorrências.

Nesse sentido, divulgar, explicar, informar e contar podem se aproximar do gênero discursivo conto, mas um leitor proficiente saberia que a predominância do narrar (contar) é determinante para a caracterização do conto e, por consequência, conseguiria explicar o propósito comunicativo do texto. Ademais, as condições de produção, em que esse gênero está imerso, precisam ser constantemente retomadas.

Por se tratar de um gênero e de um texto que circulariam na esfera literária, em que há “mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil”**, é possível realizar um investimento no trabalho que contemple os seguintes conteúdos de leitura, pinçados da seção anterior, com vistas a atender possíveis trabalhos de leitura com o gênero em análise:

- socializar critérios de escolha e de apreciação estética de leituras;
- ler trechos de textos que gostou para colegas;
- recomendar livros ou outras leituras que considera valiosas;
- reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu;
- leitura expressiva (realizada quando se lê em voz alta um texto para uma determinada audiência, procurando dar mais expressividade ao que se lê: utilização de recursos adicionais para dramatizar, utilizar entonação que caracterize, por exemplo, intenções de personagens, vozes das mesmas, entre outros recursos);

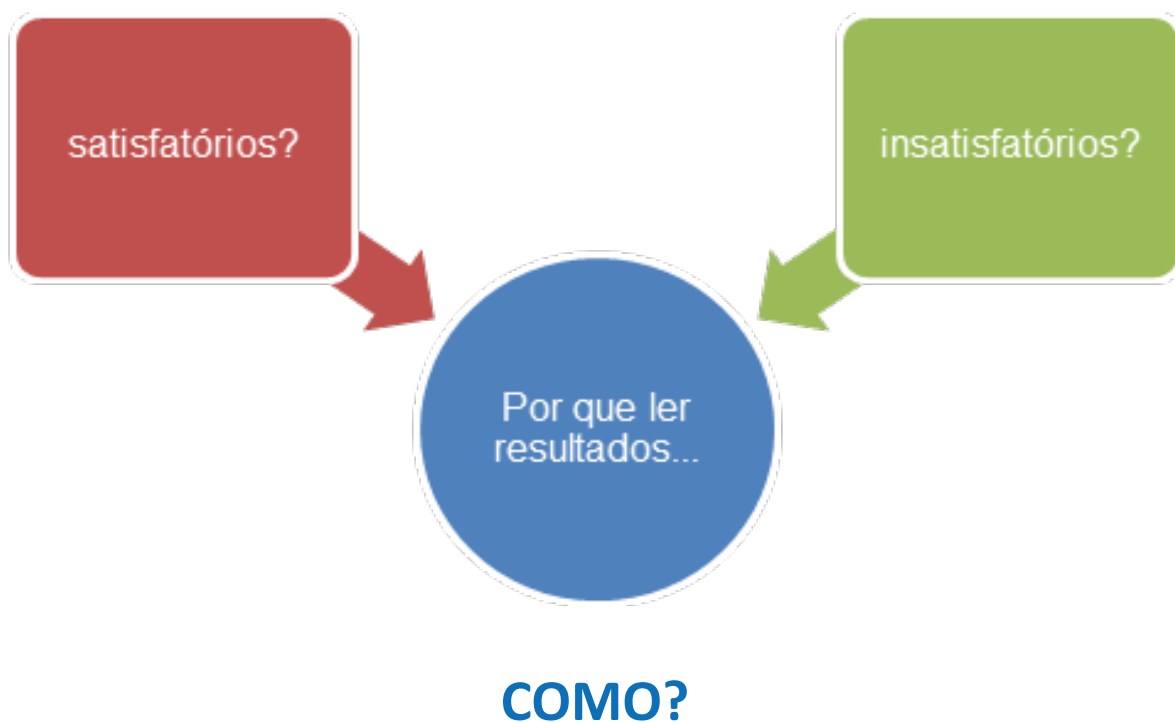
- ler para praticar a leitura em voz alta para uma situação de leitura dramática, de gravação de áudio, de representação;
- ler por prazer estético;
- antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos;
- checagem de hipóteses;
- produção de inferências locais;
- recuperação do contexto de produção do texto;
- percepção de relações de intertextualidade;
- percepção de relações de interdiscursividade;
- percepção de outras linguagens;
- elaboração de apreciações estéticas ou afetivas;
- elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

* Conhecidas também como sequências tipológicas.

** DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

2.3 Ainda sobre a compreensão dos dados

É preciso que a escola encontre, no coletivo, justificativas para escolhas que fará quando da chegada dos resultados. Eles precisam ser lidos e analisados em suas diversas facetas: satisfatórios, insatisfatórios, (im)precisos, pouco (ou muito) reveladores da realidade local. O “como” dessa leitura, acreditamos, cada unidade escolar pode e deve encontrar um caminho.



3. Ações necessárias

Como dissemos anterior e exaustivamente neste documento, a escolha de tomada de decisão, em relação aos resultados, é da escola. Nosso objetivo é contribuir para que alguns detalhes não sejam deixados para trás. Investimos na discussão dos três princípios aqui explorados porque acreditamos que eles sugerem bons percursos que garantam a aprendizagem e a crítica necessárias ao instrumento avaliativo de diagnóstico.

Destacamos a planificação do trabalho como um fator importante para ações conscientes, críticas e possíveis. A seguir, propomos algumas maneiras para que a escola (re)pense o redimensionamento dos planos de ação em função deste e de outros resultados que julgar necessários.

DISCUSSÃO PROPOSTA

- Como tomaremos os resultados após a compreensão e as análises realizadas no coletivo?
- Em relação à Língua Portuguesa, como leitura pode ser discutida para além do componente?
- Como temos realizado o trabalho com inferências?
- Que lugar a leitura tem ocupado em nossas aulas?
- Que textos oferecemos aos nossos alunos e às nossas alunas?
- Como garantiremos a progressão: do difícil ao fácil, por exemplo, até a chegada da autonomia do sujeito?
- Quais dados são mais preocupantes? O que faremos diante deles?
- Quais dados são menos preocupantes? O que faremos diante deles?
- Como registraremos as ações?
- Quando retomaremos esses registros?
- Como avaliaremos se as ações investidas produziram ou não resultados?

Sugestão de leituras que ensejam discussões aqui propostas:

BRASIL. **Língua Portuguesa**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano. Brasília: INEP, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

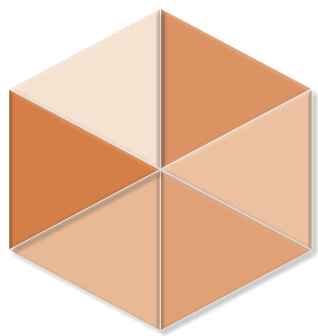
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II – Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz de referência para a avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/DOT, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Interfaces curriculares: áreas do conhecimento e a avaliação para a aprendizagem – 4º e 5º anos do ciclo I do ensino fundamental de 9 anos**. São Paulo: SME/DOT, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Interfaces curriculares: áreas do conhecimento e a avaliação para a aprendizagem – 4º ano do ciclo II do ensino fundamental de 8 anos**. São Paulo: SME/DOT, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: língua portuguesa**. São Paulo: SME/COPED, 2016.



1. Reflexões críticas e possíveis em Matemática

1.1 Ensinar e aprender Matemática: educar para o pensar, uma necessidade social

Ensinar e aprender Matemática é ensinar e aprender uma linguagem, um modo de pensar e um modo de ver o mundo. A Matemática é condição necessária para práticas sociais e, é claro, para o exercício pleno da cidadania.

Como tal, não pode ser vista apenas como um componente curricular dissociado do meio em que está, uma vez que, ao promover a alfabetização e o letramento, perpassa pelo conhecimento Matemático desenvolvido, o que nos revela a importância desse saber.

Para inserirmos esse componente dentro de um contexto social, é preciso garantir um aprendizado significativo, isto é, para o pleno exercício da cidadania, de conteúdos essenciais que circulem na sociedade. Nesse sentido, a Matemática não pode se restringir ao conteúdo avaliado, é preciso ampliá-la a um conjunto de “competências” e “habilidades” que favoreçam o desenvolvimento pleno do educar para pensar.

Os dados trazidos pela *Avaliação Diagnóstica São Paulo* têm a intenção de apontar indícios para reflexão e aprimoramento do aprender e do ensinar Matemática, por parte dos alunos e das alunas e docentes que ensinam e aprendem, na perspectiva de proporcionar uma aprendizagem que amplie os saberes matemáticos.

Em hipótese alguma, podemos restringir nossa atenção aos itens avaliados, necessitamos que o debate seja ampliado, considerando os diversos aspectos, conteúdos que favorecem o desenvolvimento da habilidade avaliada e a contribuição das demais áreas do saber. Assim, podemos dizer que queremos que seja priorizada a melhoria da qualidade do desenvolvimento social de nossos alunos e alunas, em relação à Matemática, favorecendo a interligação com as demais áreas do saber e, como dissemos, da sociedade.

O grande desafio está na escolha de tais conteúdos, num campo tão vasto, e principalmente, na transposição didática para essa prática social.

1. Como temos apresentado os conteúdos Matemáticos em nossas aulas e escolas?
2. De maneira desconectada ou como a que ocorre na sociedade, com os demais saberes contemplados em nosso currículo?

Desta forma, o que temos visto, é que:

Essa tentativa de delimitar a Matemática escolar apenas ao ensino de símbolos, procedimentos e aplicação em problemas e exercícios já vem há muito mostrando seus limites. Parece estar ficando cada vez mais claro para os professores de todos os níveis escolares que o sucesso em Matemática depende menos da memória e muito mais da capacidade de ler e compreender textos que são uma mistura da língua falada com os símbolos e relações matemáticas. Embora ainda sejam frequentes as críticas às inovações pedagógicas no ensino da área de matemática – por parte de professores, pais e dirigentes –, é impossível, principalmente a partir dos últimos 30 anos, conceber seu ensino na escola apenas como aquisição, decodificação e reprodução de determinada forma de linguagem simbólica e de relações entre símbolos – um código de “verdades” que deveria ser repetido pelo estudante quando dele isso fosse solicitado. (BRASIL, 2009, p. 11)¹⁰.

Ao analisarmos na perspectiva do educar para pensar, temos que olhar a avaliação como um meio para verificar esse modo de pensar, o item é composto por quatro alternativas, sendo que somente uma delas é a correta, e as demais exprimem erros comuns, distratores, apresentados pelos alunos e alunas em sala de aula. Essas alternativas devem ser capazes de nos apontar indícios do raciocínio que o estudante sugeriu na busca de solução da questão proposta.

Em Matemática, assim como em diversas áreas:

A cada situação que se apresenta, colocamos em jogo nossos conhecimentos e tentamos resolvê-la, experimentando de diversas maneiras, observando os resultados, comparando nossas estratégias com as dos outros e buscando, pouco a pouco, maior instrumentalização para tentar solucioná-la com maior eficiência e menor esforço. (BRASIL, 2009,p. 69)

Assim sendo,

Quanto mais os estudantes puderem resolver problemas, refletir, tomar decisões, agindo como produtores de conhecimento, não apenas como executores de instruções, mais certeza terão sobre as razões das decisões que tomarem e, portanto, não terão medo da matemática, pois poderão construir significativamente seus saberes. (BRASIL, 2009,p.69)

Este documento baliza-se na concepção de que estudantes, professores e professoras são colocados e colocadas no centro do processo de ensino e da aprendizagem em Matemática, cada qual em sua especificidade, protagonistas ativos do desenvolvimento da trajetória de aprendizagem.

Destacamos aqui, o que já foi apontado em documento do INEP (BRASIL, 2009), algumas atividades que contribuem para a aprendizagem Matemática, são elas:

a. Resolução de problemas:

Os problemas, aqui, são considerados no seu sentido amplo, englobando desde os problemas com enunciados, até os apresentados em determinados jogos – o que fazer para ganhar o jogo – ou outras situações e problemas surgidos na medição de algo, na interpretação de um gráfico ou tabela, etc. (BRASIL, 2009, p 72)

b. Observação de regularidades:

Este é um tipo de atividade que envolve explicitação das regularidades, isto é, do que se repete na organização dos números ou das operações. (BRASIL, 2009, p 73)

c. História da Matemática:

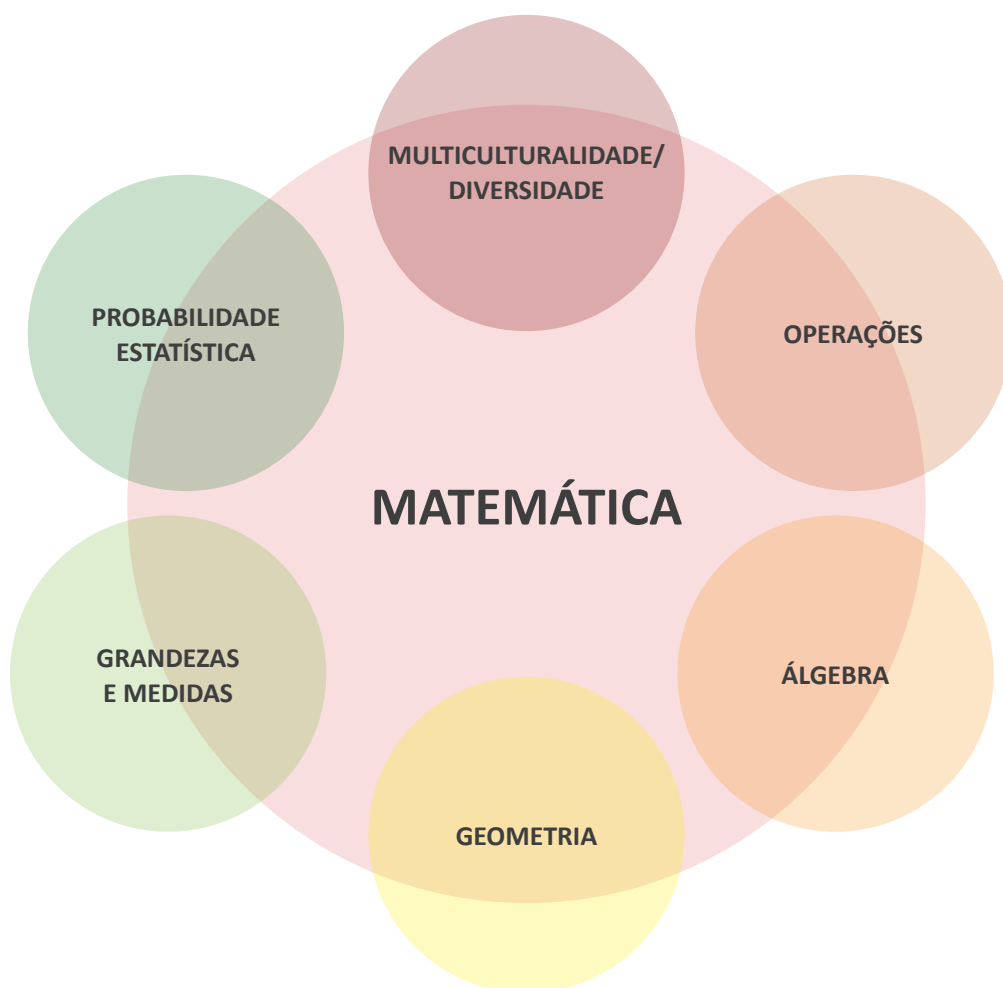
A história do desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos pode contribuir para a compreensão de certos conceitos. Entender a Matemática como uma criação humana, com seu corpo de conceitos e procedimentos em constante transformação e evolução, pode contribuir para que os estudantes se sintam mais próximos desta área de ensino. (BRASIL, 2009, p. 74)

d. Uso de Jogos e Tecnologias:

A utilização dos jogos no ensino da Matemática pode estar atrelada a diferentes objetivos: propor uma situação-problema, refletir sobre determinado conteúdo conceitual, procedimental ou atitudinal, promover a exercitação, etc. Como qualquer outra atividade, o jogo precisa estar inserido no planejamento, atendendo a objetivos de ensino e aprendizagem pré-determinados. (BRASIL, 2009, p. 74)

Todas essas formas de atividades devem ser pensadas, refletidas e aplicadas de forma que contribuam para uma aprendizagem significativa, por meio da diversidade de tarefas apresentadas em diferentes contextos e situações.

Apesar de a Matemática ser composta de núcleos temáticos para fins de estudo, precisamos compreender que esses sempre são eixos que devem ser trabalhados de forma integrada, para a promoção de uma aprendizagem que, de fato, signifique:



Para refletir criticamente a partir dos dados da Avaliação Diagnóstica São Paulo

- Quais atividades podem ser trabalhadas em nossa escola com vistas a superar as dificuldades de aprendizagens constatadas? Por quê?
- Quais metodologias podem ser desenvolvidas em nossa escola com vistas a superar as dificuldades de aprendizagens constatadas? Por quê?
- Quais núcleos temáticos e quais áreas do saber podem ser trabalhados em nossa escola com vistas a superar as dificuldades de aprendizagens constatadas? Por quê?
- Dos núcleos temáticos (eixos estruturantes da Matemática), quais requerem um trabalho maior em nossa escola? Por quê?
- De que maneira nossa escola tem planejado a Matemática, tendo em vista que esse é um conteúdo importante para a alfabetização, letramento e desenvolvimento da cidadania?
- Como a nossa escola tem considerado as discussões acerca da diversidade, multiculturalidade e interdisciplinaridade para um trabalho com a Matemática?

2. Compreender os dados em Matemática

Para compreender os resultados, em Matemática, assim como já expresse em Língua Portuguesa, é necessário que, antes, realizemos uma leitura cuidadosa, criteriosa e crítica das habilidades que foram utilizadas na Matriz de Avaliação para que, a partir de então, analisemos os itens da *Avaliação Diagnóstica São Paulo*.

Dessa forma, entendemos que um bom percurso de compreensão siga este caminho:



Nessa perspectiva, precisamos conhecer as habilidades que foram avaliadas.

2.1 Você conhece as habilidades selecionadas para cada ano/prova?

2.1.1 Habilidades do 3ºano

Cod. Hab.	Habilidade
H4	Reconhecer uma sequência numérica ordenada (crescente ou decrescente)
H13	Resolver problema do Campo aditivo (adição ou subtração) com números naturais, envolvendo o significado de comparação.
H2	Identificar a lei de formação de uma sequência numérica simples e saber completá-la
H11	Resolver problema do Campo aditivo (adição ou subtração) com números naturais, envolvendo o significado de composição.
H8	Calcular o resultado da subtração de números naturais (sem exigir recurso à ordem superior).
H21	Reconhecer a relação entre figuras tridimensionais, como: cubos, paralelepípedos, esferas, cones, cilindros e pirâmides e os elementos naturais ou objetos conhecidos na faixa etária.
H26	Identificar horas e minutos em relógios analógicos e digitais.
H30	Identificar dados e informações, apresentados em gráficos de colunas.
H17	Identificar a localização de objetos ou pessoas representadas em cenas simples, usando terminologia adequada, como: à esquerda, à direita, em cima, embaixo, na frente, atrás. Referência posição do aluno.
H25	Identificar dados e informações em calendários (dias da semana, meses do ano).

2.1.2 Habilidades dos 4º e 5º anos

Cod. Hab.	Habilidade
H53	Resolver problema do Campo multiplicativo (multiplicação ou divisão) com números naturais, envolvendo o significado de configuração retangular.
H31	Reconhecer a escrita por extenso de um número natural identificando a correspondente representação no sistema de numeração decimal e vice-versa.
H32	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e o princípio do valor posicional (para números naturais com 3 ou dígitos mais).
H34	Reconhecer a decomposição e composição de números naturais (3 dígitos ou mais), nas suas diversas ordens.
H48	Resolver problema do Campo aditivo (adição ou subtração) com números naturais (com 3 dígitos ou mais), envolvendo o significado de transformação.
H43	Calcular o resultado de uma subtração de números naturais (até 4 dígitos).
H11	Resolver problema do Campo aditivo (adição ou subtração) com números naturais, envolvendo o significado de composição.
H61	Identificar elementos de formas geométricas tridimensionais, como esfera, cone, cilindro, cubo, pirâmide, paralelepípedo ou de formas geométricas bidimensionais, como: quadrado, triângulo, retângulo e círculo.

H42	Calcular o resultado de uma adição de números naturais (com 3 dígitos ou mais).
H80	Reconhecer números inteiros positivos e negativos com significados de falta ou diferença.

2.1.3 Habilidades dos 6º e 7º anos

Cod. Hab.	Habilidade
H48	Resolver problema do Campo aditivo (adição ou subtração) com números naturais (com 3 dígitos ou mais), envolvendo o significado de transformação.
H103	Resolver problemas do Campo aditivo (adição ou subtração) com números racionais, envolvendo os significados: composição ou transformação.
H46	Calcular o resultado de adição e subtração simples de números racionais na forma decimal (termos de mesma ordem na parte decimal – subunidades).
H112	Identificar diferentes planificações de poliedros e corpos redondos.
H79	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal para números racionais positivos na representação decimal, incluindo a identificação de ordens, como décimos, centésimos e milésimos.
H74	Resolver problemas simples envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas.
H106	Resolver problemas que envolvam o cálculo de porcentagens (10%, 20%, 25%, 30% e 50%).
H122	Realizar conversões entre algumas unidades de medida mais usuais (comprimento, massa, capacidade, tempo, superfície), em situações contextualizadas.
H86	Utilizar as regras do sistema de numeração decimal para comparação, ordenação e arredondamento de números inteiros ou racionais.
H81	Reconhecer números inteiros positivos e negativos com significado de orientação (origem) e deslocamento entre dois pontos.

2.1.4 Habilidades dos 8º e 9º anos

Cod. Hab.	Habilidade
H115	Identificar o ângulo como mudança de direção e reconhecê-lo em figuras planas.
H82	Identificar a localização de números inteiros positivos e negativos na reta numérica.
H91	Calcular o resultado de adição e subtração simples de números inteiros.
H112	Identificar diferentes planificações de poliedros e corpos redondos.
H117	Classificar representações tridimensionais e bidimensionais por suas características geométricas.
H106	Resolver problemas que envolvam o cálculo de porcentagens (10%, 20%, 25%, 30% e 50%).
H109	Identificar a equação do 1º grau que expressa uma situação problema.
H125	Resolver problemas envolvendo o cálculo da área.

H108	Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica simples.
H102	Resolver problemas do Campo multiplicativo (multiplicação ou divisão) com números inteiros, envolvendo os significados: multiplicação comparativa ou razão.

2.2 Uma possibilidade de análise/discussão

Uma das análises possíveis dos resultados da *Avaliação Diagnóstica São Paulo* é o da realização de uma leitura crítica dos itens de cada prova e das habilidades selecionadas, a fim de compreender os possíveis porquês de um resultado satisfatório ou insatisfatório. Abaixo, sugerimos um recorte de um olhar que possa conduzir ao entendimento e, ao mesmo tempo, a uma ação que redimensione a prática.

5º ANO
HABILIDADE
H61 - Identificar elementos de formas geométricas tridimensionais, como esfera, cone, cilindro, cubo, pirâmide, paralelepípedo ou de formas geométricas bidimensionais, como: quadrado, triângulo, retângulo e círculo.
ACERTOS
21%
ITEM
QUESTÃO 18 Durante a aula de Matemática, Márcia escreveu na lousa uma característica de uma forma geométrica tridimensional: As características descritas por Márcia são de (A) uma pirâmide de base triangular. (B) uma pirâmide de base quadrangular. (C) um prisma de base triangular. (D) um prisma de base quadrangular.

JUSTIFICATIVA DOS DISTRATORES

- a. INCORRETA. O aluno possivelmente reconhece parte das características geométricas da forma referida.
- b. CORRETA. O aluno possivelmente identifica uma pirâmide de base quadrada por meio de suas características geométricas.
- c. INCORRETA. O aluno possivelmente reconhece parte das características geométricas da forma referida e pode considerar um prisma como sendo uma pirâmide.
- d. INCORRETA. O aluno possivelmente reconhece parte das características geométricas da figura referida e pode considerar um prisma como sendo uma pirâmide.

COMENTÁRIOS/ANÁLISE

Na Matriz de Avaliação, a habilidade em análise encontra-se compilada em um grupo, que se refere a competências cognitivas, que dizem respeito ao reconhecimento, manipulação e à utilização da representação numérica ou da linguagem simbólica, em que destacamos como exemplos: identificar, reconhecer, indicar, apontar, dentre diversos objetos, aquele que corresponde a um conceito ou uma descrição.

Esse item se reporta ao objeto de conhecimento Espaço e Forma, sendo este um dos núcleos temáticos em que a Matemática é dividida para fins de estudo.

Para que possamos identificar o objeto proposto no item, é necessário que tenhamos sido apresentados a ele anteriormente e, a partir do que é apreendido pelos alunos e pelas alunas, pode-se reconhecer, indicar, descrever sobre o que lhes foi apresentado. Para o desenvolvimento desta habilidade, outros conhecimentos precisam ser articulados (como diferença entre bidimensional e tridimensional, figuras planas, poliedros, e até mesmo descrição de objetos) e, à medida que aprendem, os alunos e as alunas (re)elaboram suas capacidades para, a partir de um contexto, ativá-las com maior propriedade. O texto-base do item possui elementos que precisam ser encarados a partir de algumas reflexões já propostas anteriormente, tanto em Matemática, como em Língua Portuguesa.

Uma das hipóteses que se pode avançar, para o resultado insatisfatório, está ligada ao fato de os alunos e as alunas, possivelmente, não lidarem com objeto apresentado.

A geometria é uma das subáreas da Matemática que precisamos nos perguntar que importância temos dado a ela no currículo.

Nasser e Sant'Anna (2004, apud SCHIRLO, SILVA; 2010, p. 6) apontam que, a teoria de van Hiele sugere cinco níveis de aprendizagem para o ensino da Geometria: nível 0 – visualização; nível 1 – análise; nível 2 - dedução informal; nível 3 - dedução formal e nível 4 – rigor*.

Com isso, esse processo de análise deve ser desenvolvido para cada subárea da Matemática, respeitando suas especificidades, além de promover a integração das demais áreas do saber.

* Indicamos a leitura de SCHIRLO, A; SILVA, S. **Teoria de van Hiele: um diálogo construtivo para as aulas de Geometria.** IISNECT. Paraná. 2010.

3. Ações necessárias

Como ressaltado anteriormente neste documento, a escolha de tomada de decisão, em relação aos resultados, deve ser realizada pela comunidade escolar, principalmente pela equipe gestora e docentes. O objetivo deste é contribuir com alguns apontamentos que consideramos importantes para uma reflexão voltada à aprendizagem e não focada em resultados, acreditamos que resultados nada mais são do que consequência de múltiplos esforços.

Nesse sentido, delimitamos em três pontos de discussão, mencionados anteriormente (reflexão, compreensão e ação) para que possa possibilitar intervenções voltadas à aprendizagem e críticas, que se fazem necessárias ao instrumento avaliativo de diagnóstico.

Destacamos a planificação do trabalho como um fator importante para ações conscientes, críticas e possíveis. A seguir, propomos algumas maneiras para que a escola (re)pense o redimensionamento dos planos de ação em função deste e de resultados que julgar necessários.

Discussão proposta

- Como tomaremos os resultados após a compreensão e as análises realizadas no coletivo?
- Em relação à Matemática, como as “habilidades” podem ser rediscutidas para além do componente?
- Que lugar a Geometria, a Estatística, as Grandezas e Medidas, a Álgebra, os Números e as Operações têm ocupado em nossas aulas? Temos dado o devido espaço para cada uma destas?
- Que tipos de problemas oferecemos aos nossos alunos e às nossas alunas?
- Como garantiremos a progressão: do difícil ao fácil, por exemplo, até a chegada da autonomia do sujeito?
- Quais dados são mais preocupantes? Quais ações poderão ser efetivadas para avançar na aprendizagem?
- Quais dados são menos preocupantes? Qual foco daremos a eles? É possível promover avanço? Ou apenas proporcionar ações que propiciem um melhor resultado?
- Quais os registros mais adequados essas ações? Qual cronograma de metas estabeleceremos?
- Quando retomaremos esses registros (periodicidade)?
- Quais fatores de qualidade serão escolhidos para determinar se as ações investidas produziram ou não resultados? Envolver ou não envolver os alunos e as alunas neste processo?
- Qual(is) modalidade(s) organizativa(s) (atividade permanente, sequência didática, projetos entre outras) serão utilizadas para promoção da melhoria da aprendizagem em Matemática na escola, ou em determinado ano ou turma?

Diante destes questionamentos, olhando para os resultados, internacionais, nacionais, municipais, e os da própria escola, que são os mais importantes em todo este processo, esperamos que seja construído um plano de ação que possa ser desenvolvido ao longo do ano, contemplando as demais avaliações previstas, que realmente possam ser efetivados e que promovam uma melhoria no processo de ensino e, principalmente, de aprendizagem dos alunos.

Sugestão de leituras que ensejam discussões aqui propostas:

BRASIL. **Matemática:** orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano. Brasília: INEP, 2009.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental:** ciclo II – Matemática. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz de referência para a avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental:** Matemática. São Paulo: SME/DOT, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Interfaces curriculares:** áreas do conhecimento e a avaliação para a aprendizagem – 4º e 5º anos do ciclo I do ensino fundamental de 9 anos. São Paulo: SME/DOT, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Interfaces curriculares:** áreas do conhecimento e a avaliação para a aprendizagem – 4º ano do ciclo II do ensino fundamental de 8 anos. São Paulo: SME/DOT, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral:** matemática. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SCHIRLO, A.; SILVA, S. **Teoria de van Hiele:** um diálogo construtivo para as aulas de Geometria. Paraná: II SNECT. 2010.

