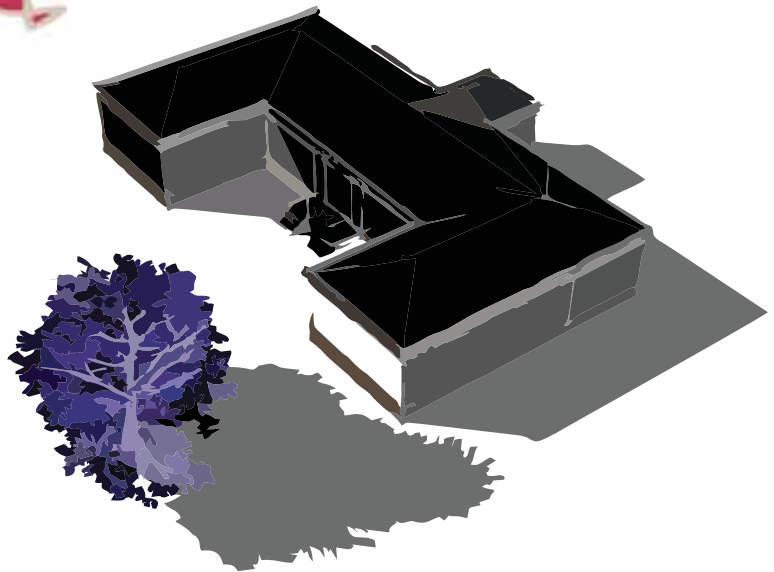
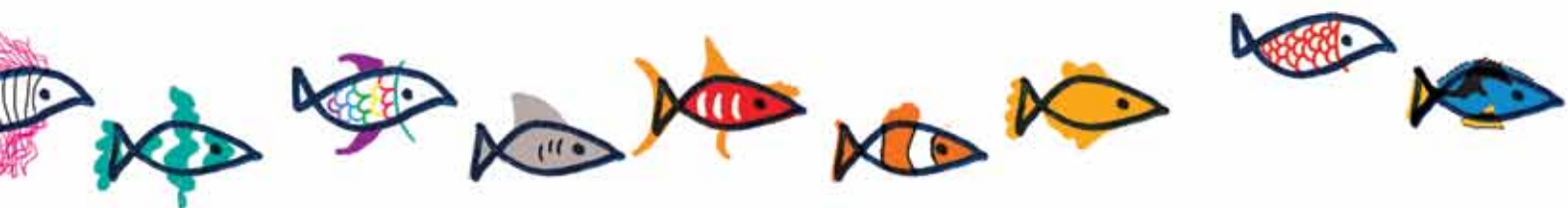


SAEMS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa 3º ano do Ensino Fundamental





SAEMS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa 3º ano do Ensino Fundamental

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



Governo do Estado de Mato Grosso do Sul

Governador

André Puccinelli

Vice-Governadora

Simone Tebet

Secretária de Estado de Educação

Maria Nilene Badeca da Costa

Secretária-Adjunta da Secretaria de Estado de Educação

Cheila Cristina Vendrami

Diretor Geral de Infraestrutura, Administração e Apoio Escolar

Josimário Teotônio Derbli da Silva

Superintendente de Planejamento e Apoio Institucional

Angela Maria da Silva

Coordenadora de Programas de Apoio Educacional

Lázara Lopes da Costa

Equipe de Avaliação

Abadia Pereira da Silva

Ana Paula Almeida de Araujo Sorrihla

Edna Ferreira Bogado da Rosa

Luciana Guilherme da Silva

Maristela Alves da Silva Teixeira

Patrícia Lyka Berloff Tago Tostes

Pedro Luís da Silva Giaretta

Walquiria Maria Ferro

Superintendente de Políticas de Educação

Roberval Angelo Furtado

Coordenadora de Políticas Para Educação Infantil e Ensino Fundamental

Carla de Britto Ribeiro Carvalho

Gestora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Alcione A. R. Valadares

Coordenador de Políticas Para Ensino Médio e Educação Profissional

Hildney Alves de Oliveira

Gestora do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos

Marcia Proescholdt Wilhelms

Equipe Pedagógica - Alfabetização/Fundamental

Ariadene Salma da Silva Pulchério

Claudio dos Santos Martins

Fabiano Francisco Soares

Gilson Demétrio Ávalos

Ildamar Silva

Laurinda Silva Gonçalves da Cruz

Nilce Romeiro Lucchese

Regina Magna Rangel Martins

Rosa Neide Cardoso

Selma Aparecida Borges

Stielic Leão Prestes Nobre

Wilma Correa de Oliveira

Equipe Pedagógica - Ensino Médio/Eja

Ana Maria de Lima Souza

Célia Maria Vieira Ávalos

Eraídes Ribeiro do Prado

Juvenal Brito Cezarino Júnior

Marcio Bertipaglia

Vanderson de Souza

7

A IMPORTÂNCIA DOS
RESULTADOS

8 Os resultados da sua escola

13

A ESCALA DE PROFICIÊNCIA

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

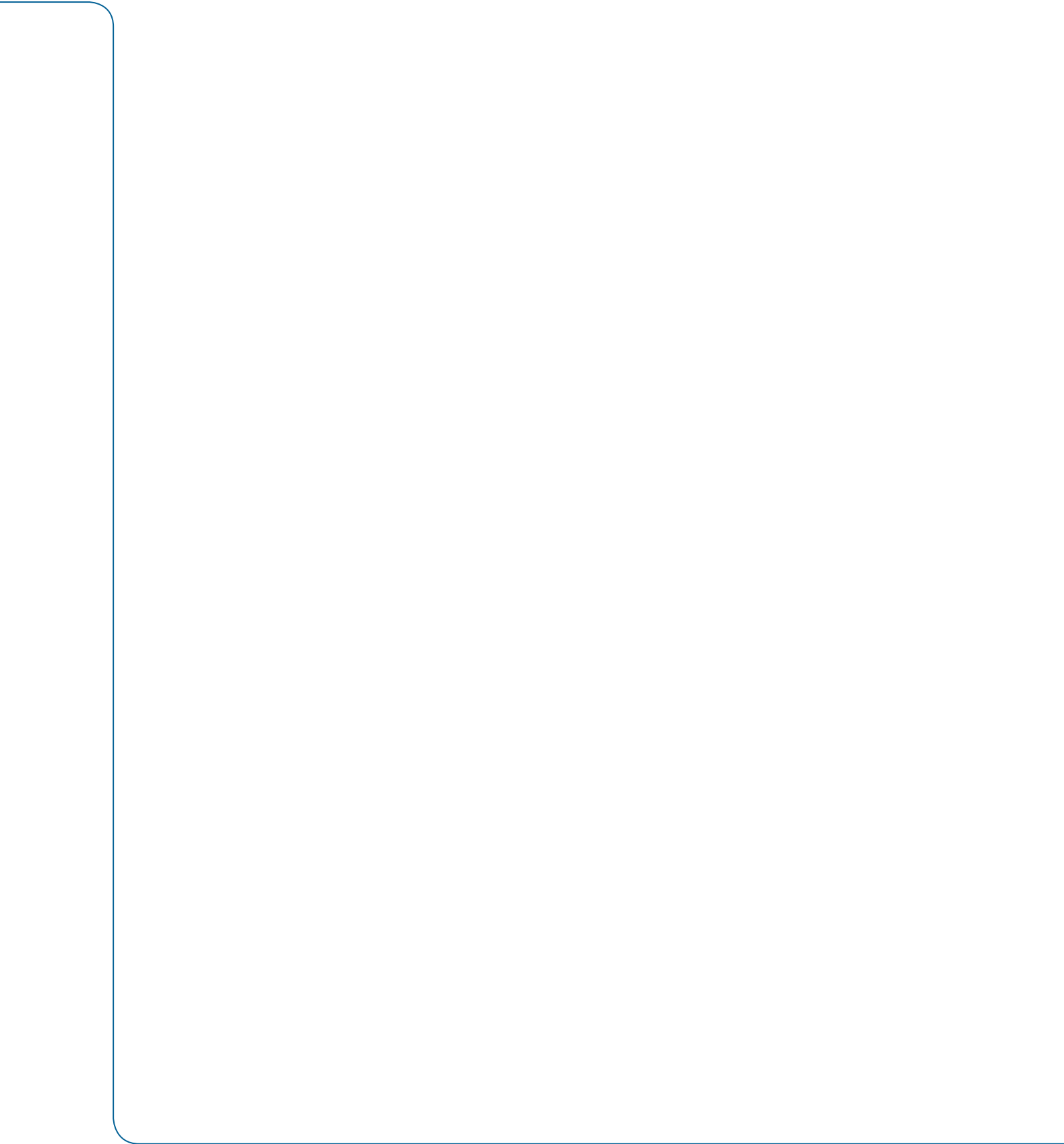
35

PADRÕES DE DESEMPENHO
ESTUDANTIL

36 Muito Crítico
38 Crítico
42 Intermediário
52 Adequado
63 Com a palavra, o professor

65

O TRABALHO CONTINUA





A IMPORTÂNCIA DOS RESULTADOS

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

Nesta Revista Pedagógica você encontrará os resultados desta escola em Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental. Para a interpretação pedagógica desses resultados, a **escala de proficiência**, com seus **domínios e competências**, será fundamental. Com ela, torna-se possível entender em quais pontos os estudantes estão em relação ao desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais ao aprendizado da Língua Portuguesa. Como você verá, o detalhamento dos níveis de complexidade das habilidades, apresentado nos domínios e competências da escala, prioriza a descrição do desenvolvimento cognitivo ao longo do processo de escolarização. Essas informações são muito importantes para o planejamento dos professores, bem como para as intervenções pedagógicas em sala de aula.

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

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

OS RESULTADOS DA SUA ESCOLA

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

RESULTADOS IMPRESSOS NESTA REVISTA

1. Proficiência média

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

2. Participação

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

3. Evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho

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

4. Percentual de estudantes por padrão de desempenho

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

RESULTADOS DISPONÍVEIS NO CD E NO PORTAL DA AVALIAÇÃO

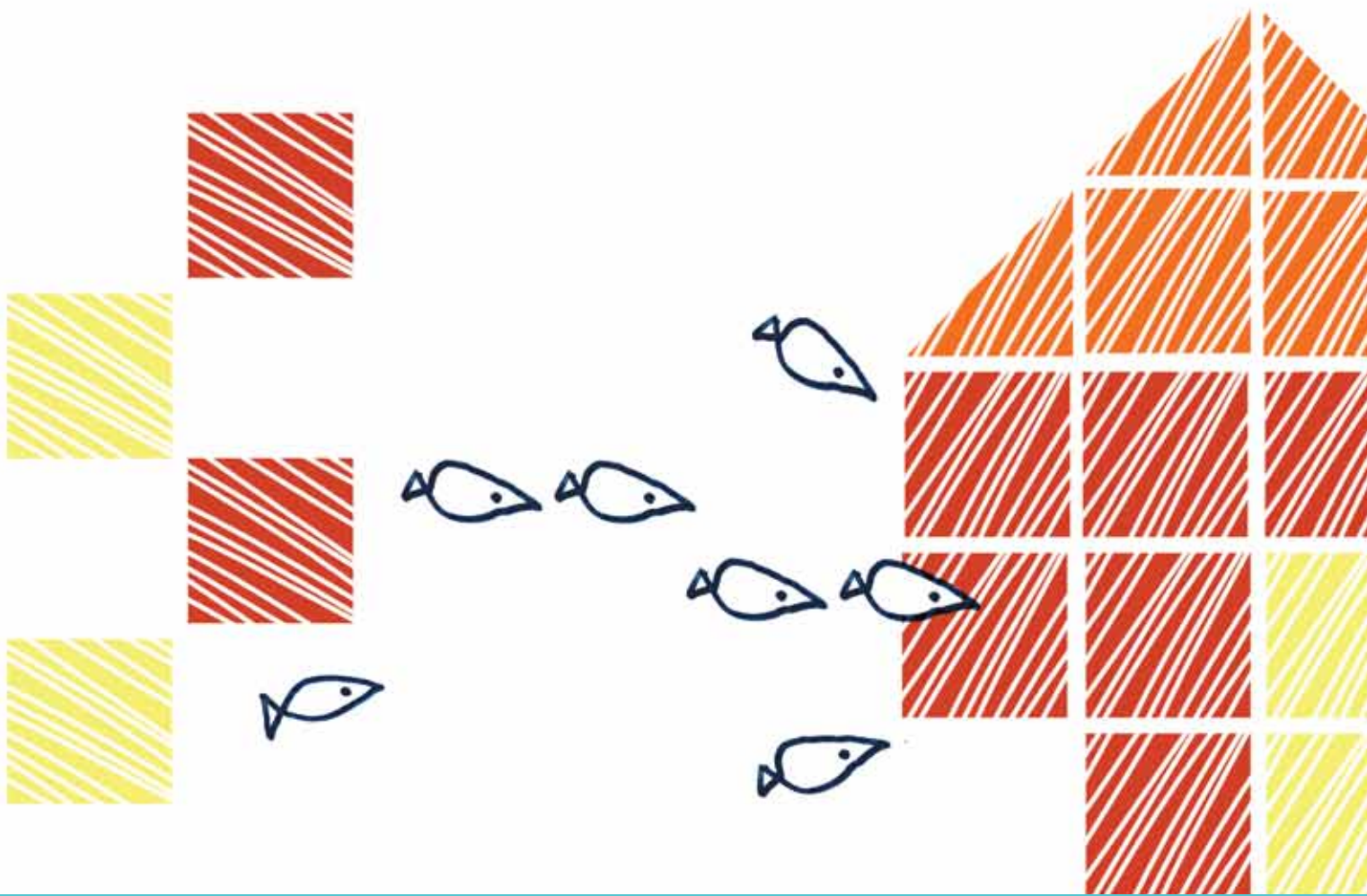
5. Percentual de acerto por descritor

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

6. Resultados por estudante

Cada estudante pode ter acesso a seus resultados no SAEMS. Neste boletim do estudante, é informado o padrão de desempenho alcançado, o que foi acertado e errado e quais habilidades ele possui desenvolvidas em Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental. Essas são informações importantes para o acompanhamento, pelo estudante e seus familiares, de seu desempenho escolar.





A ESCALA DE PROFICIÊNCIA

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

O SAEMS utiliza, para o 3º ano do Ensino Fundamental a mesma Escala de Proficiência em Leitura do PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização – que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), exceto no que se refere à competência “Avaliação do leitor em relação aos textos”, parte da referida escala, cujas habilidades não foram avaliadas no âmbito do SAEMS.

Essa escala torna possível posicionar, em uma mesma métrica, de forma bem distribuída, os resultados do desempenho escolar dos estudantes do Mato Grosso do Sul do 3º ano do Ensino Fundamental, situando a unidade avaliada, seja o estudante, a escola, o município, o polo ou o estado, em função de seu desempenho. A utilização dessa escala possibilita, ainda, a comparação dos resultados obtidos entre diferentes edições da avaliação do SAEMS.



Domínios	Competências	Descritores
Reconhecimento das Convenções do Sistema Alfabético	Identificação de letras do alfabeto.	*
	Uso adequado da página.	*
Apropriações do Sistema Alfabético	Aquisição de consciência fonológica.	*
	Reconhecimento da palavra como unidade gráfica.	*
	Leitura de palavras e pequenos textos.	D07
Leitura: Compreensão, Análise e Avaliação	Localização de informações explícitas em textos.	D08
	Interpretação de informações implícitas em textos.	D09, D10, D11, D13, D16, D26, D27
	Coerência e coesão no processamento de textos.	D20, D21, D22
Usos Sociais da Leitura e da Escrita	Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos.	D15, D17

*As habilidades envolvidas nessa competência não são avaliadas nessa etapa de escolarização, no SAEMS.

A ESTRUTURA DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

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

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

Na primeira linha da escala, estão divididos todos os intervalos em faixas de 50 pontos, que vão do zero a 1000. Na última linha, em tons de verde, estão agrupados os padrões de desempenho definidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) para o 3º ano do Ensino Fundamental. Os limites entre os padrões transpassam a escala, no sentido vertical, da primeira à última linha.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA

	Menor que 200	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	Maior que 700	
	[Green bar]												
	Grey	Grey	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Dark Blue	Dark Blue	Dark Blue	Dark Blue	Dark Blue	Dark Blue	
	[Green bar]												
	Grey	Grey	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Dark Blue	Dark Blue	Dark Blue	Dark Blue	
	Grey	Grey	Grey	Grey	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Dark Blue	Dark Blue	Dark Blue	Dark Blue	
	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Dark Blue	
	[Green bar]												
	Grey	Grey	Grey	Grey	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Dark Blue	Dark Blue	Dark Blue	
	Muito Crítico						Crítico	Intermediário	Adequado				

A gradação das cores indica a complexidade da tarefa.



PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

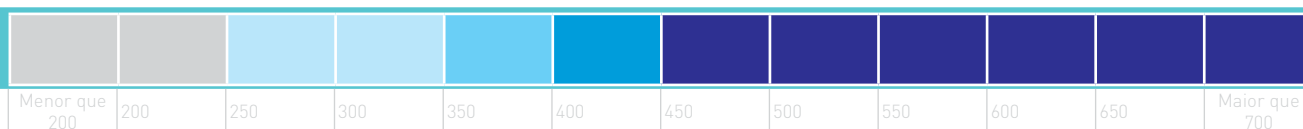
DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS

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


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


RECONHECIMENTO DAS CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO


IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS DO ALFABETO





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

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

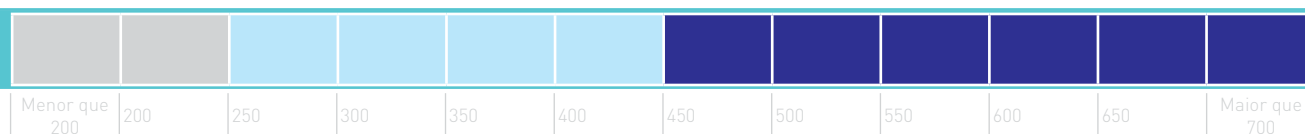
 Os estudantes que se encontram nos intervalos da escala compreendidos entre 250 e 350 se encontram em fase inicial de desenvolvimento da competência de identificar letras do alfabeto. Eles demonstram diferenciar letras de outros sinais gráficos e, portanto, já as identificam.

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


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


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


USO ADEQUADO DA PÁGINA



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

- 

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

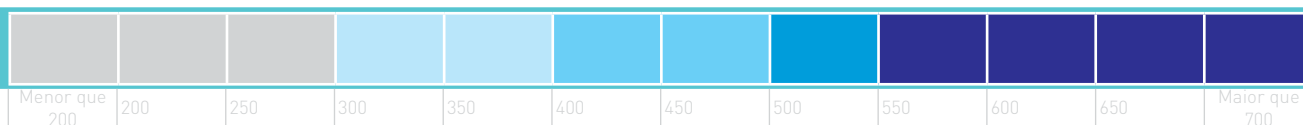
Estudantes localizados nas faixas entre 250 e 450 pontos da escala demonstram estar em etapa inicial de desenvolvimento da competência de usar corretamente a página escrita, nas direções da esquerda para a direita e de cima para baixo.
- 

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





APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO


AQUISIÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA





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

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

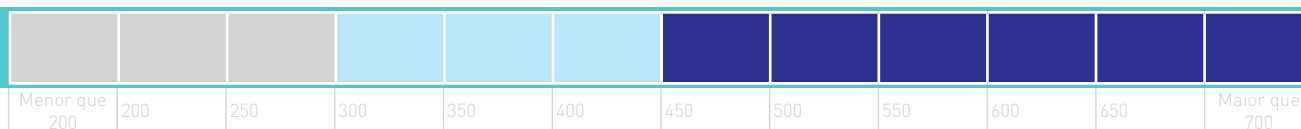
 Os estudantes localizados nas faixas de proficiência entre 300 e 400 pontos se encontram numa etapa inicial de desenvolvimento das habilidades relacionadas à competência de aquisição da consciência fonológica.

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


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


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


RECONHECIMENTO DA PALAVRA COMO UNIDADE GRÁFICA



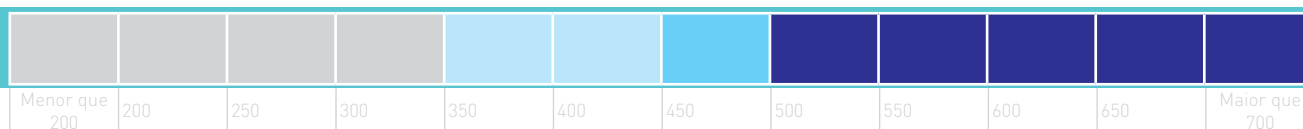
Esta competência se relaciona com o número de palavras que compõe um pequeno texto. Precisa, também, ao observar uma palavra, ser capaz de identificar o número de vezes em que ela se repete em um texto. Espera-se, ainda, que até a menor unidade linguística que contenha significado, como por exemplo,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

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


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


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


LEITURA DE PALAVRAS E PEQUENOS TEXTOS




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

- 

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

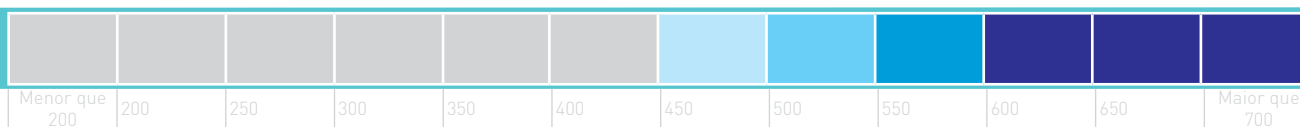
Nesta faixa, se encontram os estudantes que começam a desenvolver as habilidades relacionadas à competência de ler palavras e pequenos textos. Esses estudantes conseguem ler palavras formadas por sílabas canônicas (padrão consoante/vogal).
- 

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


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


LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO


LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM TEXTOS





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

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

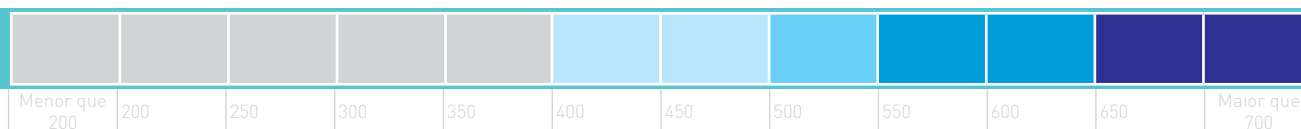
 Estudantes com proficiência entre 450 e 500 pontos localizam informações explícitas em frases e/ou textos curtos, de gênero familiar. Esses estudantes localizam, por exemplo, uma informação numa poesia com poucos versos, ou num convite.

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


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


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


INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM TEXTOS





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

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

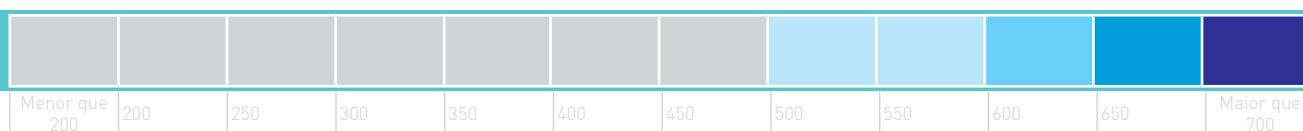
 Estudantes com proficiência entre 400 e 500 pontos apresentam um nível bastante elementar de desenvolvimento das habilidades relacionadas à competência de interpretar informações implícitas em textos. Esses estudantes realizam inferências a partir da leitura de textos não verbais, como tirinhas e histórias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

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


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


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


COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS





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

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

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

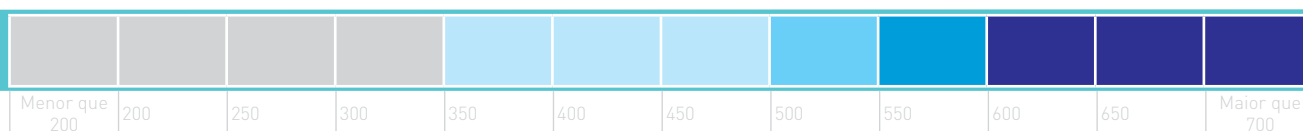
 Estudantes com proficiência entre 600 e 650 pontos estabelecem relações mais complexas entre partes de um texto como, por exemplo, identificar o referente de um pronome pessoal em texto verbal.

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


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


USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA


IMPLICAÇÕES DO GÊNERO OU SUPORTE NA COMPREENSÃO DE TEXTOS





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

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

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

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

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

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

ENTRE A AVALIAÇÃO EXTERNA E A SALA DE AULA

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

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

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

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

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

O professor como mediador

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

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

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

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

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

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

A contribuição das matrizes

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

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

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

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

Para responder à primeira, é preciso que a criança perceba que a escrita não é um desenho da fala, mas um sistema de signos capaz de representar os sons da fala. Em geral, elas chegam a essa percepção por sua inserção num ambiente onde há materiais escritos e pessoas que utilizam esses materiais em situações

sociais significativas, a partir da intervenção de mediadores que as orientem e satisfaçam suas curiosidades.

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

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

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

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

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

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

- a)** Identificar as diferentes dimensões de processos cognitivos que, no cotidiano das salas de aula, ficam muitas vezes obscurecidos por metodologias de ensino que não necessariamente investem nessas habilidades;
- b)** Promover um diagnóstico precoce de como os estudantes estão desenvolvendo tais habilidades ao longo da escolarização e não apenas em séries

de conclusão das etapas (por exemplo, o 5º ano/4ª série ou 9º ano/8ª série);

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

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

Da avaliação ao ensino

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

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

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

Resguardadas essas diferenças, as matrizes podem contribuir para o trabalho do professor e da escola porque descrevem habilidades fundamentais da alfabetização inicial em língua materna. Nessa medida, têm dado suporte a

pesquisas que focam as práticas alfabetizadoras dos docentes e que buscam compreender como tais habilidades são contempladas nas escolas e quais são as repercussões disso no desempenho dos estudantes.

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

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

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

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

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

Ao ler histórias com ou para seus estudantes, os professores contam com excelentes oportunidades para desenvolver habili-

dades descritas nas matrizes. É possível refletir sobre essas habilidades pensando, ao mesmo tempo, nas ações e mediações docentes envolvidas nesse processo.

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

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

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

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

Tão importante quanto ouvir histórias contadas pelo professor são as atividades

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

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

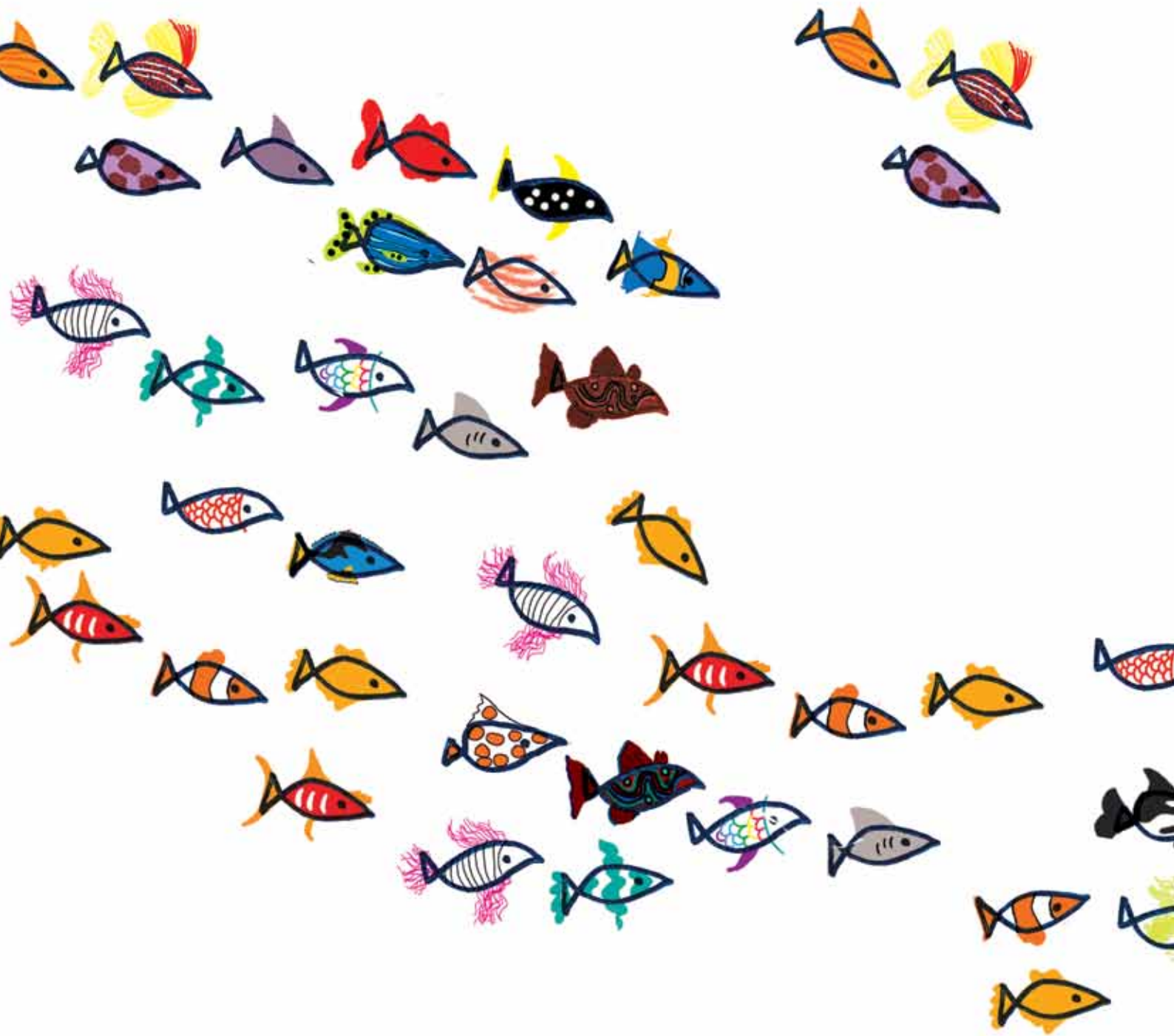
Por último, cabe destacar que as avaliações em larga escala têm contribuído para recolocar o tema da alfabetização aos professores, às escolas e à sociedade, resgatando a dimensão linguística desse processo. Entretanto, não se pode incorrer no erro de transpor, de maneira linear, os instrumentos de avaliação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

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

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

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

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



PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL

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

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

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



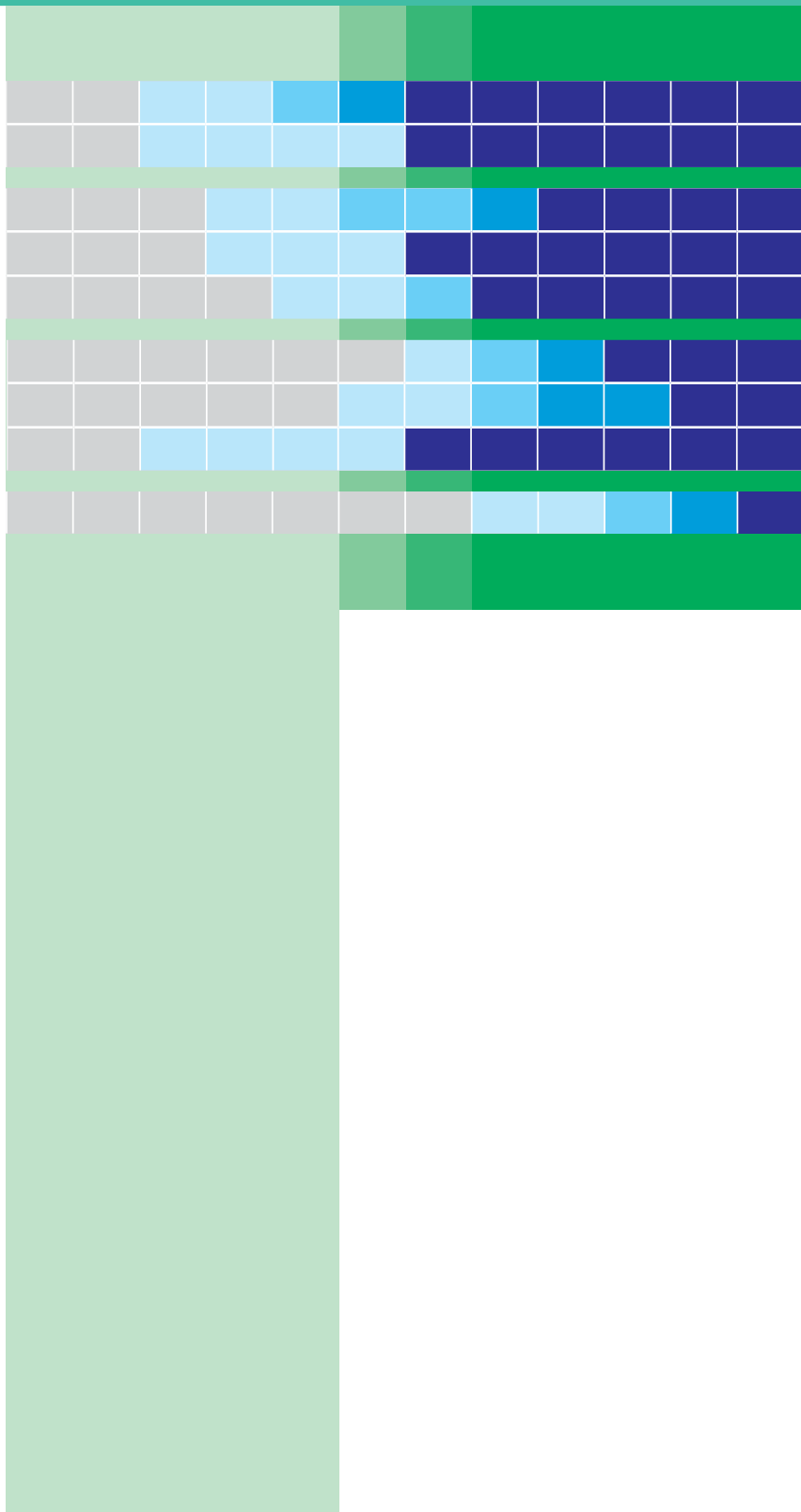
MUITO CRÍTICO

Os estudantes do nível **MUITO CRÍTICO** encontram-se abaixo do ponto 400 na escala de proficiência. Isso significa que esses estudantes ainda não desenvolveram habilidades essenciais para que possam ser considerados alfabetizados.

Em relação a C1, os estudantes que se encontram em faixas de proficiência a partir de 250 pontos começam a desenvolver a habilidade de diferenciar letras de outros símbolos gráficos e, ao atingirem os 400 pontos, começam a desenvolver a habilidade de distinguir palavras escritas com diferentes tipos de letras, por exemplo, estabelecer correspondência entre uma mesma palavra escrita com letra de forma e escrita com letra cursiva. No que se refere à competência C2, esses estudantes começam a desenvolver a habilidade de reconhecer que as direções da escrita: de cima para baixo e da esquerda para a direita. Já no que diz respeito a C3, destacam-se as habilidades de identificar sílaba inicial e final, que começam a se desenvolver a partir de 300 pontos.

Em relação à leitura, os estudantes apresentaram um desenvolvimento inicial da habilidade de ler palavras, a qual faz parte da competência C5, Leitura de palavras e pequenos textos.

ATÉ 400 PONTOS

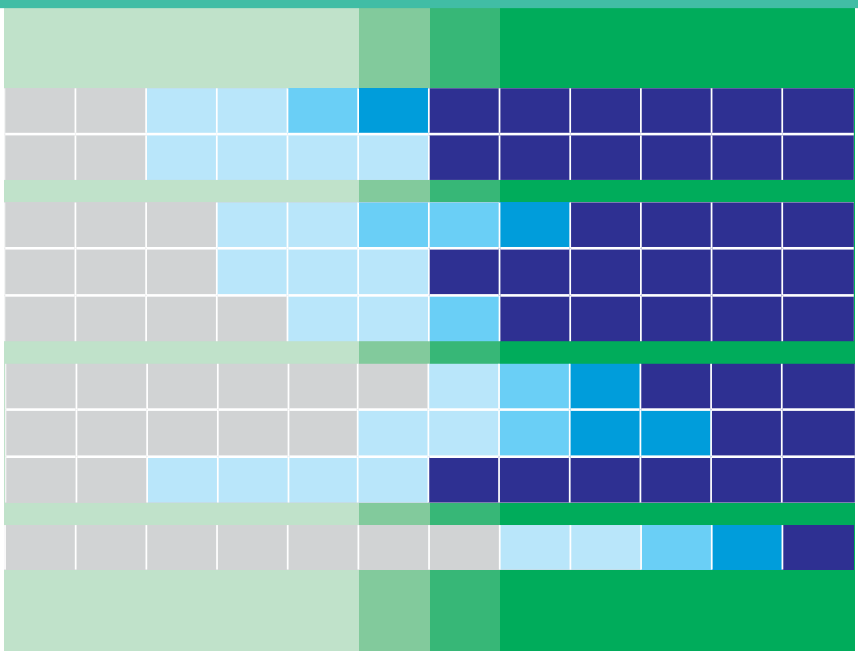


CRÍTICO

Estudantes com desempenho compatível com o padrão **CRÍTICO** apresentam níveis de proficiência que estão entre 400 e 450 pontos da escala. Esses estudantes se encontram numa faixa na qual se pode afirmar que as habilidades referentes à alfabetização se encontram em processo de consolidação. Nessa faixa os estudantes demonstram ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas, relacionadas à C3, o que indicam que já têm uma maior percepção das relações entre fala e escrita.

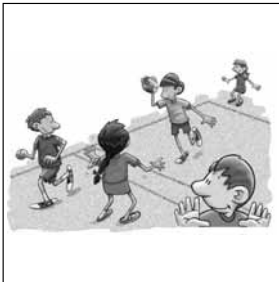
Vale notar que, apesar das limitações que esses estudantes ainda apresentam com relação à leitura de pequenos textos, há ocorrências de uma habilidade da competência C7, Interpretação de informações implícitas em textos, que é mais complexa: a habilidade de inferir informações em textos, especificamente em textos não verbais, sobretudo em tirinhas.

DE 400 A 450 PONTOS



OS MENINOS BRINCAM DE JOGAR PIÃO.

O desenho que mostra o que está escrito nessa frase é



Este item avalia a habilidade de relacionar frase à figura.

Essa tarefa exige do estudante a leitura da frase que forma o suporte do item, associando-a a uma das alternativas. Para demonstrar o domínio dessa habilidade é necessária uma observação atenta das informações presentes nos textos não verbais que compõem as opções, e escolher uma dentre as quatro apresentadas.

Os estudantes que optaram pela alternativa D (82,2%) demonstraram que dominam a habilidade avaliada, reconhecendo na cena retratada na imagem a que se relaciona à ação dos meninos de jogar pião, conforme registrado na frase que dá origem ao item.

Os que escolheram as alternativas A (4,7%) e C (4,7%) podem ter lido a frase somente até o verbo que indica a ação de brincar e/ou de jogar. Nesse caso perceberam que há dois meninos brincando de bola de gude e de queimada, respectivamente, o que se afasta da habilidade avaliada que requer a leitura global da frase e a relação com a imagem que a retrata de forma objetiva.

A marcação da alternativa B (7,5%) pode ter se pautado no mesmo processo cognitivo anterior, ou seja, a identificação da ação de brincar, só que, nesse caso, implica, ainda, no não reconhecimento do plural presente no sujeito da frase que faz referência a meninos e na imagem aparece uma única criança brincando de pipa.

A	4,7%
B	7,5%
C	4,7%
D	82,2%

INTERMEDIÁRIO

No padrão de desempenho **INTERMEDIÁRIO** estão os estudantes com níveis de proficiência entre 450 e 500 pontos. Esses estudantes ampliaram suas possibilidades de leitura, pois já leem frases, começando a interagir com estruturas sintáticas mais complexas. Quanto ao texto, iniciam-se as habilidades de leitura de textos curtos (especialmente de textos narrativos) de gêneros familiares, como, por exemplo, fragmentos de contos de fadas ou de contos modernos e de notícias. Esses avanços podem ser identificados, na escala, pelo avanço da competência (C5): Leitura de palavras e pequenos textos.

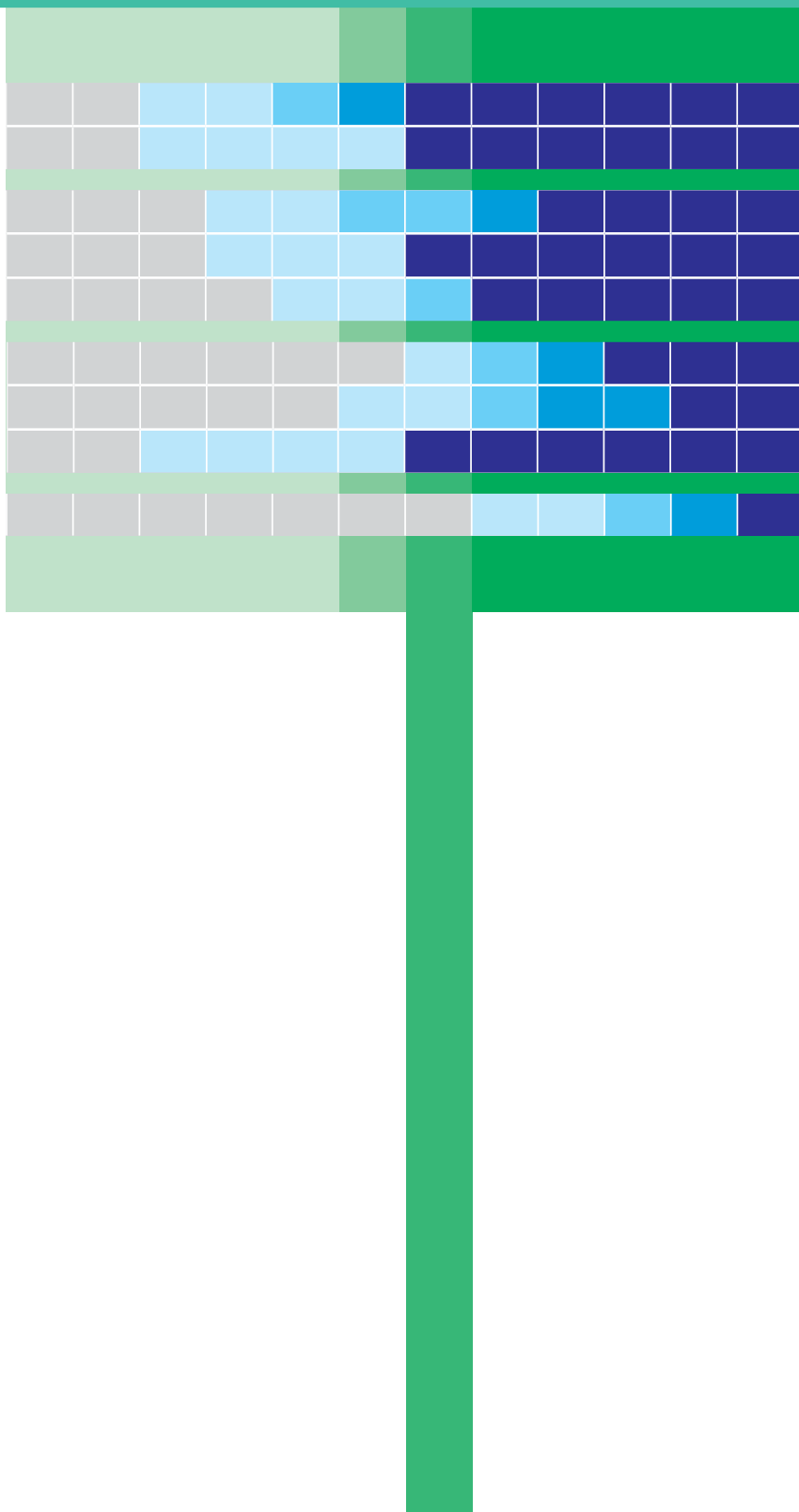
Há que se ressaltar também neste nível, que a competência C7, Interpretação de informações implícitas em textos, é ampliada, de forma que os estudantes inferem informações não somente em textos não verbais, como também começam a inferir informações em textos verbais e, ainda, conseguem inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto de vocabulário simples.

É importante destacar que os estudantes com este padrão de desempenho ainda apresentam dificuldade sem estabelecer relações entre partes de um texto, o que é indicado, na escala de proficiência, pela cor branca da competência C8: Coerência e coesão no processamento de textos.

Quanto à competência C9, Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos, os estudantes começam a desenvolver as habilidades de identificar textos de gêneros de maior circulação social, como uma receita culinária, a de identificar a finalidade de gêneros como placas de aviso.

As habilidades desenvolvidas por estudantes com desempenho INTERMEDIÁRIO nos permitem afirmar que esses estudantes podem ser considerados alfabetizados. É necessário, no entanto, destacar que essas habilidades precisam ser ampliadas para que ocorra a consolidação desse processo.

DE 450 A 500 PONTOS



Leia o texto abaixo.



Disponível em: <www.elcabron.net/tirinhas/tirinha-garfield-16/> Acesso em: 19 jul. 2010. (P030177BH_SUP)

Nesse texto, o gato queria

- brigar com seu dono.
- continuar dormindo.
- conversar com seu dono.
- ficar escondido.

Este item avalia a habilidade de interpretar texto com linguagem verbal e/ou não verbal.

A tarefa é apresentada por meio de uma tirinha, gênero curto cujas informações são enfatizadas por imagens. Esse gênero aparece geralmente em gibis, páginas de jornal destinadas à diversão do leitor e outros suportes textuais familiares aos estudantes.

Essa habilidade requer do estudante atenção aos detalhes que aparecem nas imagens, compreendendo a articulação entre as sequências apresentadas quadro a quadro, para que possa interpretar globalmente o texto.

Os estudantes que marcaram a letra B (70,9%) demonstraram o domínio da habilidade avaliada, reconhecendo na colocação final do gato, marcada pelo símbolo de pensamento no balão, a referência indireta ao fato de que desejava continuar dormindo.

A escolha da letra A (6,3%) pode ter se pautado na fala do dono do gato, cuja ênfase dada pela expressão do olhar e da abertura da boca do dono, associada ao uso do ponto de exclamação que acompanha a palavra "Acorda!", poderia ter gerado irritação em Gar-

field. Interpretação sustentada por um conhecimento de mundo do leitor, uma vez que possibilita uma inferência no mal humor que caracteriza esse personagem. Essa escolha afasta-se da habilidade avaliada por significar uma interpretação fragmentada do texto.

Os estudantes que optaram pela letra C (7,0%) podem ter compreendido a notação presente no primeiro quadro, que significa a marcação de ronco na simbologia de texto que conjuga linguagem verbal e não verbal, como uma fala de Garfield e o quadro seguinte como a resposta de seu dono. Essa opção não avalia a habilidade proposta por esse item por apontar para o fato de que, além de não percorrer todos os quadros, esse leitor não realizou uma leitura atenta das duas primeiras sequências apresentadas.

Os que escolheram a letra D (15,1%) podem ter se baseado na imagem de Garfield coberto e no fato de que só mostra o rosto na terceira cena, quando seu dono não está mais presente, entendendo, nesse caso, que o gato estava escondido e não dormindo. Essa escolha, assim como as A e C, que não respondem ao item, revelam um leitor que se prende a fragmentos do texto.

A	6,3%
B	70,9%
C	7,0%
D	15,1%

Leia o texto abaixo.

PÉ DE LATA

Materiais

2 latas de achocolatado ou outra parecida.
2 pedaços de barbante com aproximadamente 1,20 m cada.

Como fazer

1. Faça dois furos no fundo da lata (pode usar um prego para fazer o furo), sendo um em cada lado para deixar espaço suficiente para colocar os pés.
2. Passe a corda ou barbante pelos furinhos e amarre as pontas na parte de dentro da lata.
3. Coloque a tampa e decore com pedaços de plástico, adesivo ou tinta.

Para brincar, suba com um pé em cada lata, segure o barbante e ande se equilibrando nas latas.



Disponível em: < www.turminha.mpf.gov.br/.../pe-de-lata > (P030015BH_SUP)

(P030015BH) Esse texto serve para

- A) contar uma história.
- B) dar uma informação.
- C) ensinar a fazer um brinquedo.
- D) ensinar a preparar um alimento.

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

O suporte apresenta um texto do gênero instrucional, que está dividido em duas partes: a lista dos materiais necessários e o modo de fazer com verbos no imperativo. As características discursivas desse gênero apresentam uma linguagem comum aos estudantes dessa faixa etária, o que pode ter se constituído num elemento facilitador para a resolução da tarefa.

A realização dessa tarefa exige do estudante uma leitura atenta das informações apresentadas pelo texto, assim como uma reflexão sobre o que solicita a questão problema do item, para que possa escolher a alternativa que descreve a utilidade das informações apresentadas pelo texto.

Os estudantes que optaram pela letra C (81,2%) demonstraram que reconhecem a finalidade de um gênero instrucional que, nesse caso, pretende ensinar aos leitores como se faz um par de pés de lata.

Os estudantes que escolheram a alternativa A (5,2%) podem ter pautado sua escolha em partes específicas do

texto, como a presença de um título e de uma imagem. Trata-se de dois elementos que geralmente compõem textos narrativos. Essa opção afasta-se da habilidade avaliada por apontar para a ausência de uma leitura das informações apresentadas no interior do texto, uma vez que não remetem as especificidades de uma história.

Os que marcaram a alternativa B (8,8%) podem ter se pautado na interpretação de que o texto traz informações sobre um brinquedo, o que de fato ocorre. Essa opção afasta-se, no entanto, da habilidade avaliada por não identificar a finalidade do texto, conforme solicitação da questão problema.

A escolha da letra D (3,9%) sugere uma apropriação das especificidades do gênero, uma vez que os elementos que descrevem os ingredientes e que apresentam o modo de fazer são característicos de uma receita, que é usada para preparar alimentos. A escolha dessa alternativa não responde ao item por pautar-se em aspectos relacionados à forma e não ao conteúdo do texto, uma vez que ao ler o texto é possível encontrar informações explícitas que afastam da finalidade elencada na quarta opção.

A	5,2%
B	8,8%
C	81,2%
D	3,9%

Leia o texto abaixo.

Dia Internacional da Água

Com o objetivo de conscientizar as pessoas sobre a importância da água para a vida em nosso planeta, a ONU (Organização das Nações Unidas) estabeleceu 22 de março como o Dia Internacional da Água. Fique ligado nessa reportagem, pois esse é um assunto vital!

De tanto escutar minha professora falar sobre a importância da água para a vida na Terra, fiquei curioso e resolvi pesquisar um pouco mais. [...]

Na minha pesquisa, descobri que se não aprendermos a conservar as reservas de água que ainda temos, logo, logo, vai faltar água em várias partes do mundo. Caso isso aconteça, as pessoas vão começar a brigar por causa da pouca água que restar. Já imaginou isso? Guerras horríveis e violentas por causa de água? Isso não é impossível de acontecer, pois a água logo vai valer mais do que o ouro ou o petróleo.

Disponível em <<http://omeninomaluquinho.educacional.com.br/PaginaExtra/default.asp?id=2253>> Acesso em 08 mai. 2011.

Fragmento. (P030232C2_SUP)

(P030232C2) Esse texto fala sobre

- A) a guerra mundial.
- B) a importância da água.
- C) as pesquisas da ONU.
- D) as reservas de petróleo.

Este item avalia a habilidade de identificar o tema ou assunto global do texto.

O suporte escolhido para avaliar essa habilidade apresenta um texto do gênero informativo. Esse gênero é constituído por uma linguagem nem sempre familiar ao estudante e traz elementos que permitem um domínio maior sobre um determinado assunto.

Para resolver esse item os estudantes precisam ler atentamente as informações apresentadas no texto, articulando o título e as colocações da chamada que aparece logo após com as colocações escritas em primeira pessoa e que apresentam a relação que o menino faz com as informações apresentadas na escola e o que vem percebendo que ocorre com a água do planeta.

Os estudantes que optaram pela letra B (73,4%) demonstraram que reconheceram ser a importância da água a te-

mática geradora do texto apresentado pelo item.

Os que escolheram as alternativas A (5,9%) e D (5,1%) podem ter pautado a escolha nas informações apresentadas nas três últimas linhas do texto, que fazem referência a presença de guerras e a relação entre a água e o petróleo. Essas escolhas afastam-se da habilidade avaliada não só por pautar-se numa visão fragmentada do texto como por se tratar de consequências apontadas pelo autor e não no tema gerador da informação.

A escolha da alternativa C (14,2%) representa uma mistura de percepções, pois há referência à ONU na parte que apresenta o tema, mas só na segunda parte do texto é que o autor escreve a respeito do fato de que se interessa por pesquisar sobre a água. Tal escolha aponta, portanto, para um percurso cognitivo desses estudantes que não atende a habilidade aferida por afastar-se do tema do texto informativo.

A 5,9%

B 73,4%

C 14,2%

D 5,1%

Leia o texto abaixo.

GATO DA CHINA

Era uma vez
Um gato chinês
Que morava em Xangai
Sem mãe e sem pai
Que sorria amarelo
Para o Rio Amarelo
Com seus olhos puxados
Um pra cada lado [...]

PAES, José Paulo. Disponível em <<http://www.algumapoesia.com.br/poesia3/oesianet267.htm>> (P030191C2_SUP)

A personagem principal dessa história é

a mãe.

o gato.

o pai.

o rio.

Este item avalia a habilidade de identificar elementos de uma narrativa.

O suporte apresenta o fragmento do gênero conto. Trata-se de um gênero que narra um fato, localizando, geralmente, o leitor no tempo e no espaço em que ocorre a narrativa e apresenta informações que lhe permite reconhecer, dentre outros elementos que a compõe, as personagens que sustentam as cenas.

Essa habilidade requer do estudante a leitura do título, articulada à do trecho apresentado, conjugando as informações com a solicitação da questão que aponta para a identificação da personagem principal da narrativa.

Os estudantes que escolheram a alternativa B (80,7%) demonstraram reconhecer, no título e no trecho destacado pelo suporte do item, que o gato é a personagem principal da história.

A escolha das letras A (7,2%) e C (4,3%) pode ter se pautado na identificação da informação presente na quarta linha do texto, que aponta para a presença dos substantivos mãe e pai. Na narrativa em questão, a informação sinaliza para o fato de que a personagem principal é órfã, sendo assim, a escolha de qualquer uma dessas alternativas não atende a habilidade avaliada por pautar-se na identificação de personagens que não estão presentes diretamente na história.

A escolha da letra D (7,2%) pode ter se dado pelo fato da palavra rio aparecer na sexta linha em letra maiúscula. Esses estudantes podem ter relacionado o uso dessa letra maiúscula como fator determinante para ser uma personagem principal. Tal opção não atende à habilidade avaliada por representar uma percepção fragmentada do texto, sem se sustentar no percurso cognitivo necessário à resolução do item.

A	7,2%
B	80,7%
C	4,3%
D	7,2%

ADEQUADO

Os estudantes com padrão de desempenho **ADEQUADO** situam-se a partir do ponto 500 da escala de proficiência. Neste nível, os estudantes consolidaram a competência C3, Aquisição de consciência fonológica, de forma que já demonstram domínio de habilidades mais complexas como a de identificar sílaba inicial formada somente por vogal (sílabas V).

As competências C6, Localização de informações explícitas em textos e C7, Interpretação de informações implícitas em textos, também se consolidam neste nível. Com relação a C6, os estudantes conseguem localizar informações em frases e textos de gêneros diversos. Também identificam, com maior desenvoltura, elementos da narrativa como tempo, espaço, personagens e suas ações em contos de fadas, contos modernos, lendas e história em quadrinhos, por exemplo.

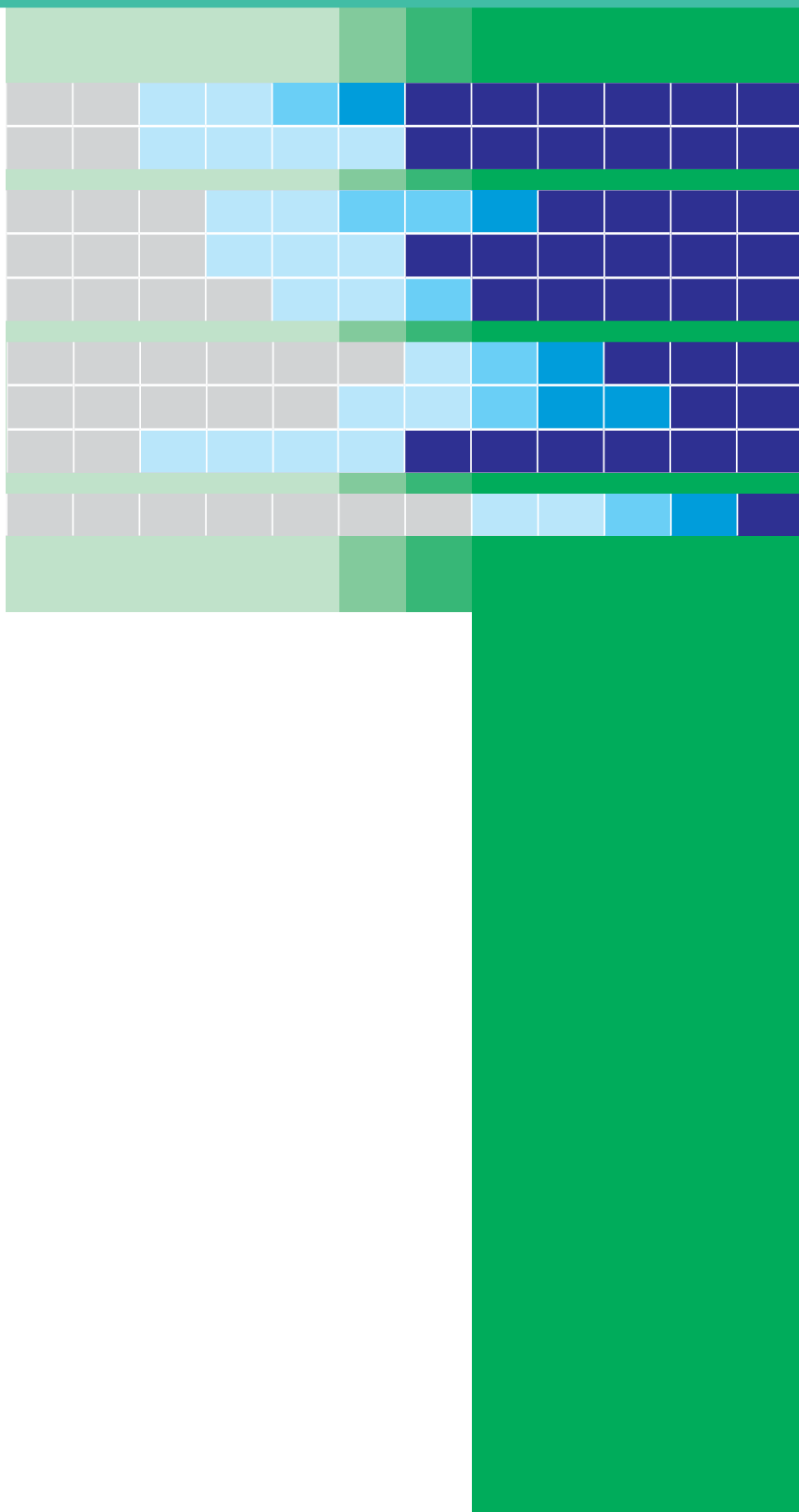
Quanto à C7, os estudantes deste nível são capazes de inferir informações e o sentido de palavras e expressões em textos de diferentes gêneros como propaganda, piada, tirinha, e campanha de utilidade pública. Demonstram domínio da habilidade de identificar assunto de frases e textos de gêneros diversos como verbete.

É importante ressaltar que, apesar de as competências C8, Coerência e coesão no processamento de textos, ter se iniciado, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que esses estudantes possam estabelecer, de forma competente, as relações entre partes de um texto. Esses estudantes, por exemplo, já identificam relações de causalidade em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal e em textos verbais curtos.

Em relação à C9, Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos, os estudantes que se encontram em níveis de proficiência entre 500 e 550 pontos demonstram ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e relacionadas, como a habilidade de identificar a finalidade de textos de gêneros menos familiares.

Pela caracterização realizada, observa-se que as crianças que apresentam esse padrão de desempenho superam o esperado para os estudantes do 3º ano de escolaridade. Há que se atentar, no entanto, para o fato de que as habilidades de leitura de textos precisam ser ampliadas a fim de que as capacidades de leitura esperadas sejam apreendidas pelos estudantes.

ACIMA DE 500 PONTOS



Leia o texto abaixo.



Disponível em <<http://www.monica.com.br/i-home.htm>>(P030203C2_SUP)

No trecho “Você sai com ela!”, o ponto de exclamação indica

- alívio.
- desânimo.
- dor.
- tristeza.

Este item avalia a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de sinais de pontuação.

O suporte escolhido para avaliar essa habilidade apresenta uma tirinha. Gênero que circula nas esferas escolares e conjuga texto de linguagem verbal e não verbal, que requer do estudante não só a interpretação das informações que aparecem nas imagens isoladamente como também a articulação entre os quadros, objetivando uma interpretação global.

Para realizar esse item os estudantes necessitam ler com atenção cada uma das cenas, articulando as informações para que possa perceber a intencionalidade do uso do ponto de exclamação na frase destacada no comando do item.

Os estudantes que marcaram a alternativa A (18,7%) demonstraram que conseguiram entender o alívio até certo ponto irônico presente no último balão pelo cachorro que ganhou o confronto com Bidu: "Você perdeu! Você sai com ela!"

Os que optaram pelas alternativas B (17,6%), C (25,7%) ou D (37,1%) podem ter se pautado na interpretação da imagem do Bidu no segundo quadrinho, que remete a expressões de desânimo, de dor e/ou de tristeza. Essa opção centrada em percepções relacionadas ao personagem Bidu não contemplam a habilidade avaliada por demonstrar uma percepção fragmentada do texto, dificultando, dessa forma, a identificação do efeito de sentido sugerido pelo autor ao escolher utilizar o ponto de exclamação.

A 18,7%

B 17,6%

C 25,7%

D 37,1%

Leia o texto abaixo.

MEUS LÁPIS DE COR SÃO SÓ MEUS

A Lulu estava muito contente naquele dia. É que era o dia do aniversário dela. Quando ela chegou da escola já encontrou a mamãe preparando a festa.

O bolo já estava pronto, os brigadeiros, as balas e os pirulitos. O papai estava enchendo as bolas e a tia Mari estava botando a mesa na sala. Todos almoçaram na cozinha para não atrapalhar as arrumações.

Então Lulu tomou banho e vestiu sua roupa nova, que a mamãe tinha comprado para ela. E se arrumou toda e a mamãe botou nela um pouquinho de água de colônia.

O primeiro convidado que chegou foi o priminho da Lulu, o Miguel. Depois chegou a Taís, o Arthur e o Caiã e todos os colegas do colégio.

E ficaram todos brincando no jardim. Aí todos entraram para abrir os presentes. Depois foram soprar as velinhas e cantar parabéns.

Lulu gostou de todos os presentes, mas o que ela mais gostou foi da caixa grande de lápis de cor que se abria feito uma sanfona e que tinha todas, mas todas as cores, mesmo.

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_01.htm>. Acesso em 15/07/09. Fragmento. (P030103A9_SUP)

Na frase "... que a mamãe tinha comprado para ela.", a palavra ela se refere a

- Lulu.
- mamãe.
- Taís.
- tia Mari.

Este item avalia a habilidade de identificar palavras ou expressões que retomam outros elementos do texto.

O suporte apresenta uma narrativa de linguagem simples e temática familiar. Esse gênero apresenta como características discursivas o tempo, o lugar, os personagens, o conflito gerador e outros elementos que permitem ao leitor compreender o encadeamento das ações com vista a estabelecer uma interpretação global do texto.

Para realizar essa tarefa os estudantes precisam ler o texto atentos aos elementos que imprimem progressão textual, buscando identificar a que personagem se refere o pronome pessoal do caso reto: ela.

Os estudantes que marcaram a alternativa A (68,7%) demonstraram que dominam a habilidade avaliada por perceberem que o pronome ela na frase em destaque no comando se refere à personagem principal da narrativa.

Os que optaram pela alternativa B (20,0%) podem ter interpretado que a mamãe comprou para ela mesma a roupa. Nesse caso, não observaram a informação que aparece no início do terceiro parágrafo que permitiria a esses estudantes compreender a impossibilidade de que o pronome ela estivesse se referindo à mamãe.

Aqueles que marcaram a alternativa C (5,9%) podem ter se guiado pela presença do nome Taís, por ser um substantivo próprio do gênero feminino que aparece após o pronome. Porém, ele não corresponde à solicitação do comando dessa tarefa.

Os estudantes que assinalaram a alternativa D (4,2%) podem ter se fixado na frase presente no segundo parágrafo, localizando uma informação referente à Tia Mari ao invés de relacionar os elementos de referência.

A 68,7%

B 20,0%

C 5,9%

D 4,2%

Leia o texto abaixo.

O cão e a carne

Um cão vinha caminhando com um pedaço de carne na boca.
Quando passou ao lado do rio, viu sua própria imagem na água.
Pensando que havia na água um novo pedaço de carne, soltou o que carregava para apanhar o outro.
O pedaço de carne caiu na água e se foi, assim com sua imagem.
E o cão, que queria os dois, ficou sem nenhum.

Rocha, Ruth. *Fabulas de Esopo*. São Paulo: FTD, 1999. (P030086BH_SUP)

De acordo com esse texto, o cão soltou o pedaço de carne porque

- caiu dentro do rio.
- estava passeando.
- pensou que tinha outro pedaço no rio.
- viu sua própria imagem na água.

Este item avalia a habilidade de estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto.

O suporte apresenta uma fábula. Esse gênero é constituído geralmente pela presença de animais e possui como pano de fundo uma moral, que visa à discussão de valores morais. Trata-se de um gênero comum à esfera escolar, o que pode se constituir num elemento facilitador para a resolução do item.

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

Os estudantes que optaram pela letra C (45,4%) demonstraram que perceberam que o cão soltou o pedaço de carne por acreditar que encontraria outro pedaço. Dessa forma, estabeleceram relação entre a ação encadeadora a partir da consequência apontada no comando.

Os que escolheram a alternativa A (15,8%) podem ter compreendido que como o cão estava passando perto do rio, conforme informação apresentada na segunda linha, poderia ter caído. Outra possibilidade interpretativa encontra-se no fato de, na penúltima linha, aparecer o verbo caiu, no presente, no início desse distrator. Ambas as possibilidades

apontam para uma não compreensão da relação de causalidade entre as ações destacadas pelo item, uma vez que essa alternativa não explica o motivo pelo qual a carne cai no rio.

A marcação da alternativa B (7,6%) sugere que os estudantes podem ter pautado sua escolha na informação que aparece no início do segundo parágrafo, que narra a ação do cachorro de passar ao lado do rio, confundindo a ação de passar com a de passear. Nessa interpretação afastaram-se da habilidade avaliada por sustentarem a escolha num fragmento do texto, impedindo-os, dessa forma, de estabelecer a relação que aparece claramente marcada no terceiro parágrafo do texto.

O mesmo percurso cognitivo pode ter ocorrido com os que optaram pela letra D (30,3%), uma vez que ao final do segundo parágrafo aparece a frase destacada pela alternativa. Tal escolha pode ter se pautado no fato de que, ao encontrarem a frase, os estudantes não concluíram a leitura do texto até o final ou compreenderam que ao ver a imagem o cão optou por soltar a carne. Assim como apontado na justificativa anterior, essa escolha não atende a habilidade avaliada, pelo fato desses estudantes demonstrarem que ainda não reconhecem o fato encadeador da moral dessa fábula.

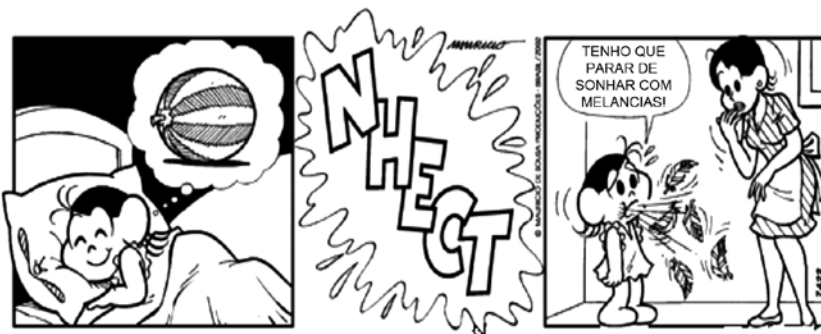
A 15,8%

B 7,6%

C 45,4%

D 30,3%

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.monica.com.br/>>. (P030165A8_SUP)

O que torna esse texto engraçado é o fato de a menina

- brigar com a sua mãe logo quando acordou.
- começar a chorar querendo comer a melancia do sonho.
- comer penas do travesseiro pensando que era a melancia do sonho.
- espirrar no rosto de sua mãe quando acordou.

Este item avalia a habilidade de identificar efeitos de humor.

O suporte apresenta uma tirinha. Trata-se de um gênero que conjuga linguagem verbal e não verbal, que tem por objetivo principal divertir o leitor.

As características discursivas presentes nesse gênero textual requerem dos estudantes a realização de uma leitura atenta de cada imagem, articulando-a as informações presentes na sequência narrativa, para que possam compreender o efeito de humor que se materializa no quadro final.

Os estudantes que optaram pela letra C (56,3%) demonstraram que conseguiram realizar uma inferência ao reconhecerem as penas presentes no último quadro como fator que desencadeia humor quando articulado às cenas anteriores: o sonho com a melancia e o efeito de sentido que advém do som que remete à ação de comer.

Os que escolheram a alternativa A (7,1%) podem ter pautado sua escolha

na expressão da mãe presente no terceiro quadro, entendendo que a Magali estaria brigando. Essa escolha afasta-se da habilidade avaliada pelo fato desses estudantes desconsiderarem as duas cenas anteriores que deram origem ao terceiro quadro, assim como por não articularem a cara de espanto da mãe à presença das penas saindo da boca da personagem.

A opção pela letra B (20,3%) pode ter se pautado num conhecimento de mundo desses leitores, que podem conhecer as referências à personagem Magali, nas histórias Maurício de Souza, de ser comilona, desconsiderando as informações que aparecem nas cenas que compõem essa tirinha.

Os estudantes que escolheram a letra D (15,4%) podem ter pautado sua escolha na cena retratada no terceiro quadro, prendendo sua atenção à imagem das linhas que acompanham a eliminação das penas próximas ao rosto da Magali, realizando, dessa forma, uma interpretação literal dessa figura.

A 7,1%

B 20,3%

C 56,3%

D 15,4%

COM A PALAVRA, O PROFESSOR

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

Professora traça diretrizes pela excelência do ensino

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

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

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

Referências pedagógicas

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

alizem um trabalho colaborativo com compromisso e responsabilidade.

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

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

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

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

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

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

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



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

Coordenação Geral do CAEd
Lina Kátia Mesquita Oliveira

Coordenação Técnica do Projeto
Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo

Coordenação da Unidade de Pesquisa
Tufi Machado Soares

Coordenação de Análises e Publicações
Wagner Silveira Rezende

Coordenação de Instrumentos de Avaliação
Verônica Mendes Vieira

Coordenação de Medidas Educacionais
Wellington Silva

Coordenação de Operações de Avaliação
Rafael de Oliveira

Coordenação de Processamento de Documentos
Benito Delage

Coordenação de Produção Visual
Hamilton Ferreira

Responsável pelo Projeto Gráfico
Edna Rezende S. de Alcântara

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

Ficha Catalográfica

VOLUME 3 – Língua Portuguesa – 3º ano Ensino Fundamental

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. SAEMS – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual

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

Conteúdo: 3º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

ISSN 2238-0590

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

