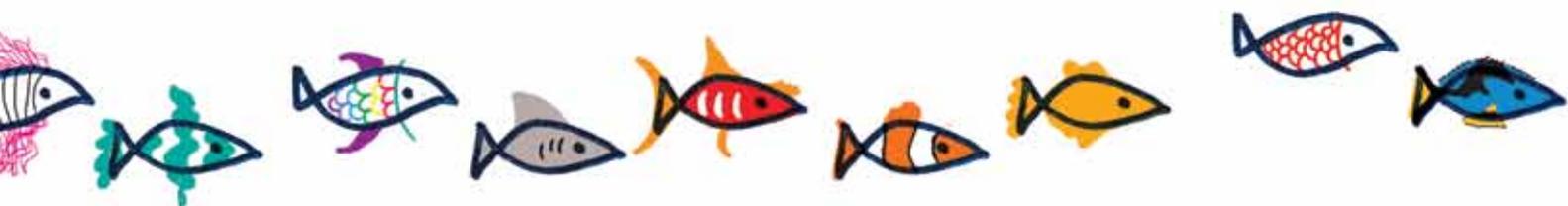


# SAEMS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa 4º ano do Ensino Fundamental





# SAEMS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa 4º 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 Berloffo 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

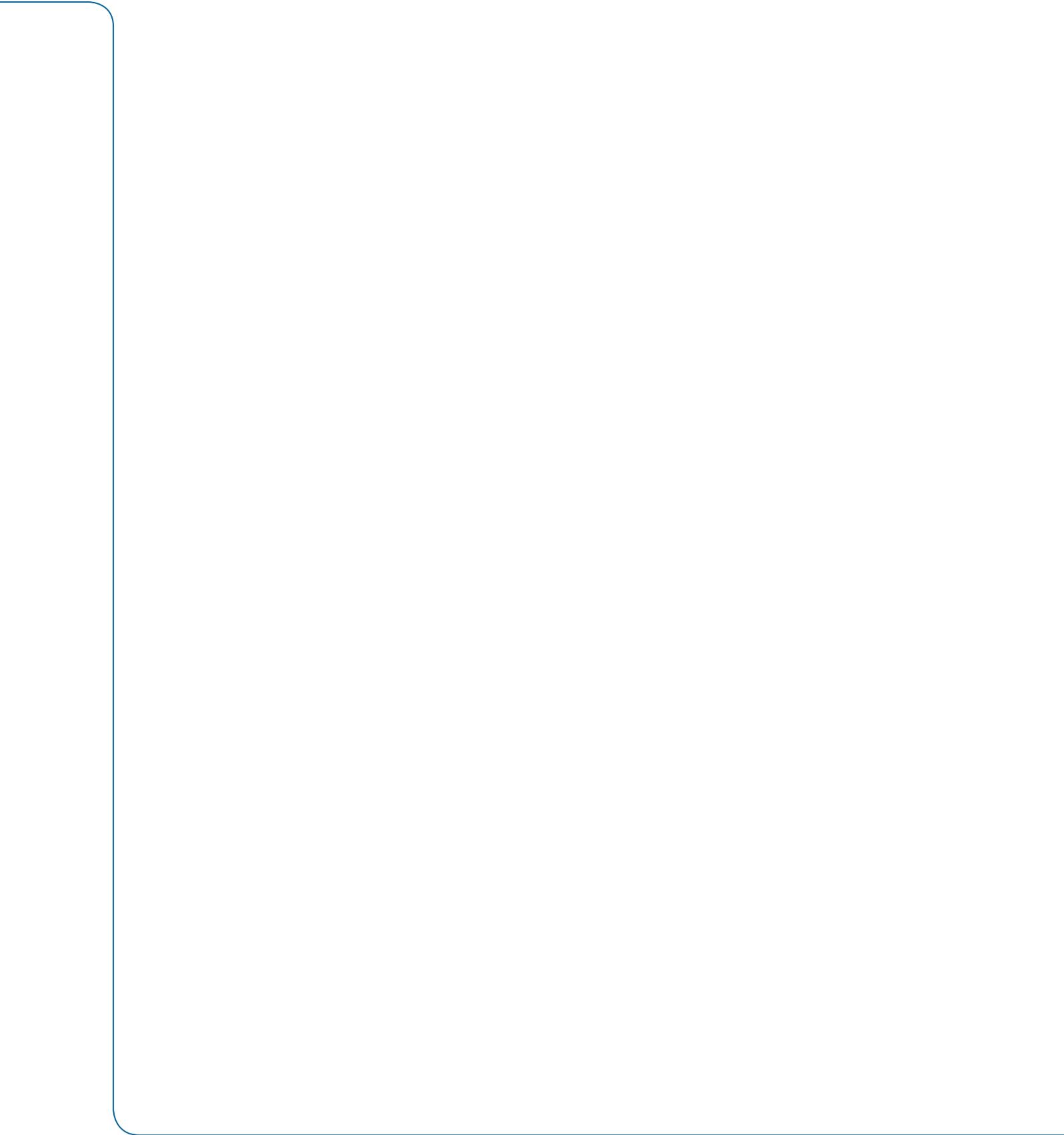
35

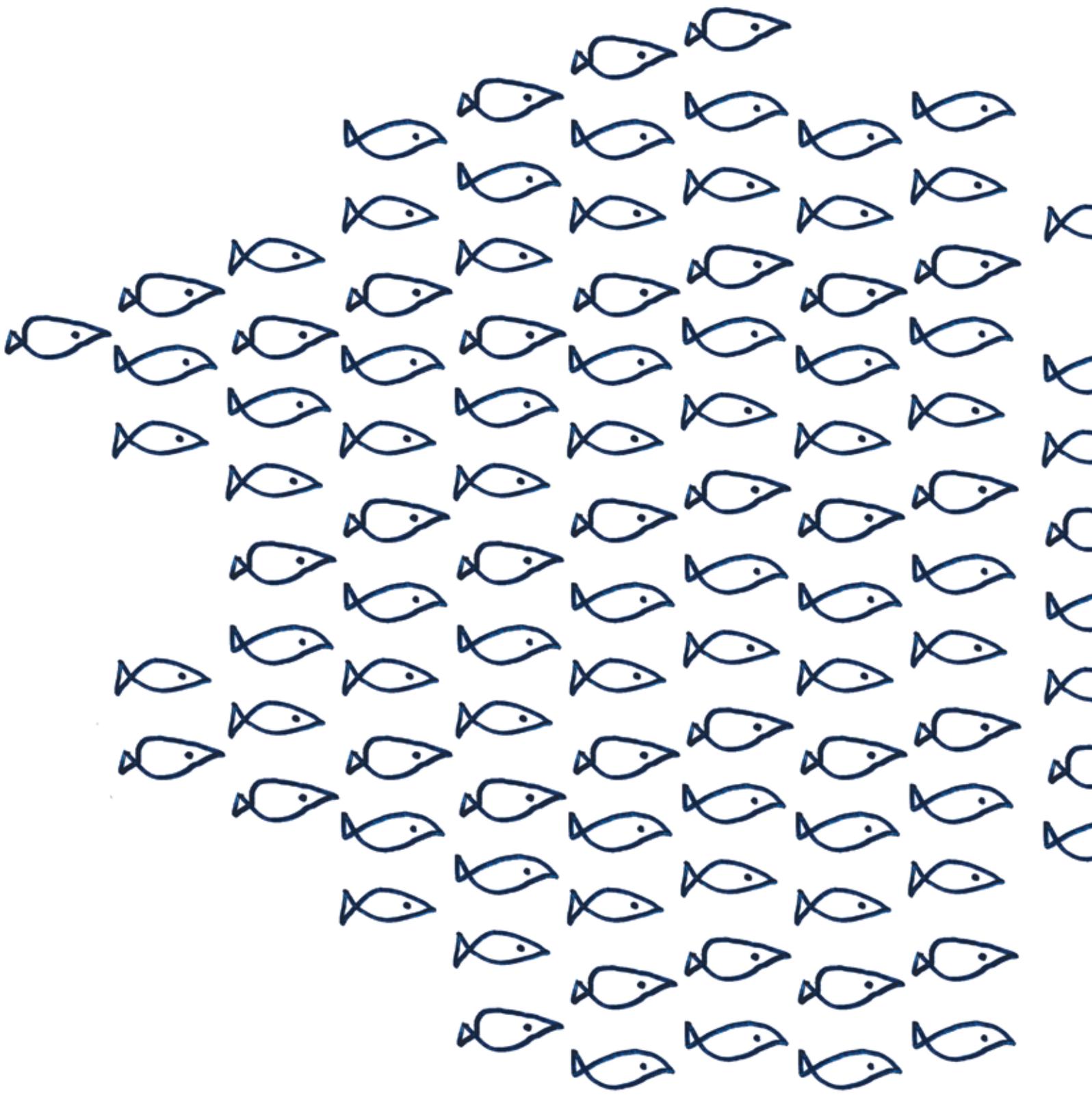
PADRÕES DE DESEMPENHO  
ESTUDANTIL

36 Muito Crítico  
38 Crítico  
42 Intermediário  
50 Adequado  
57 Com a palavra, o professor

59

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 4º 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](http://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 4º ano do Ensino Fundamental. Essas são informações importantes para o acompanhamento, pelo estudante e seus familiares, de seu desempenho escolar.



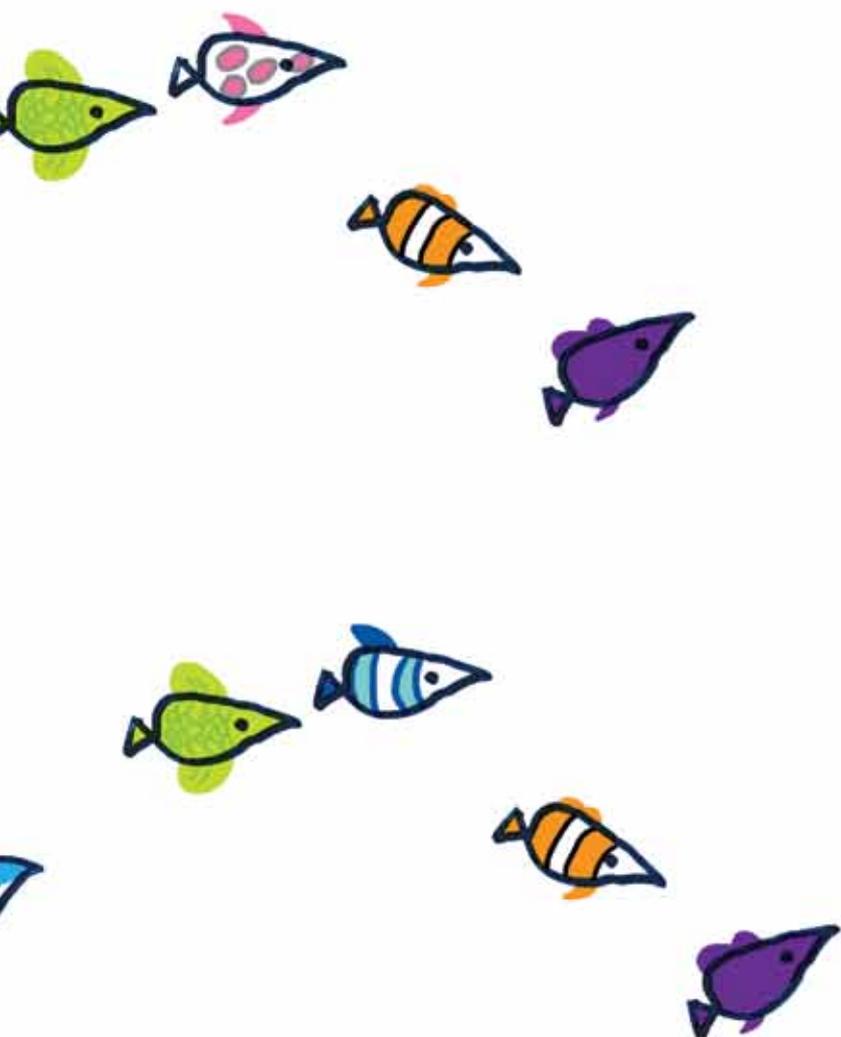


## A ESCALA DE PROFICIÊNCIA

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 4º 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 4º 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.	*
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 nessas competências não são avaliadas nessa etapa de escolarização, no SAEMS.

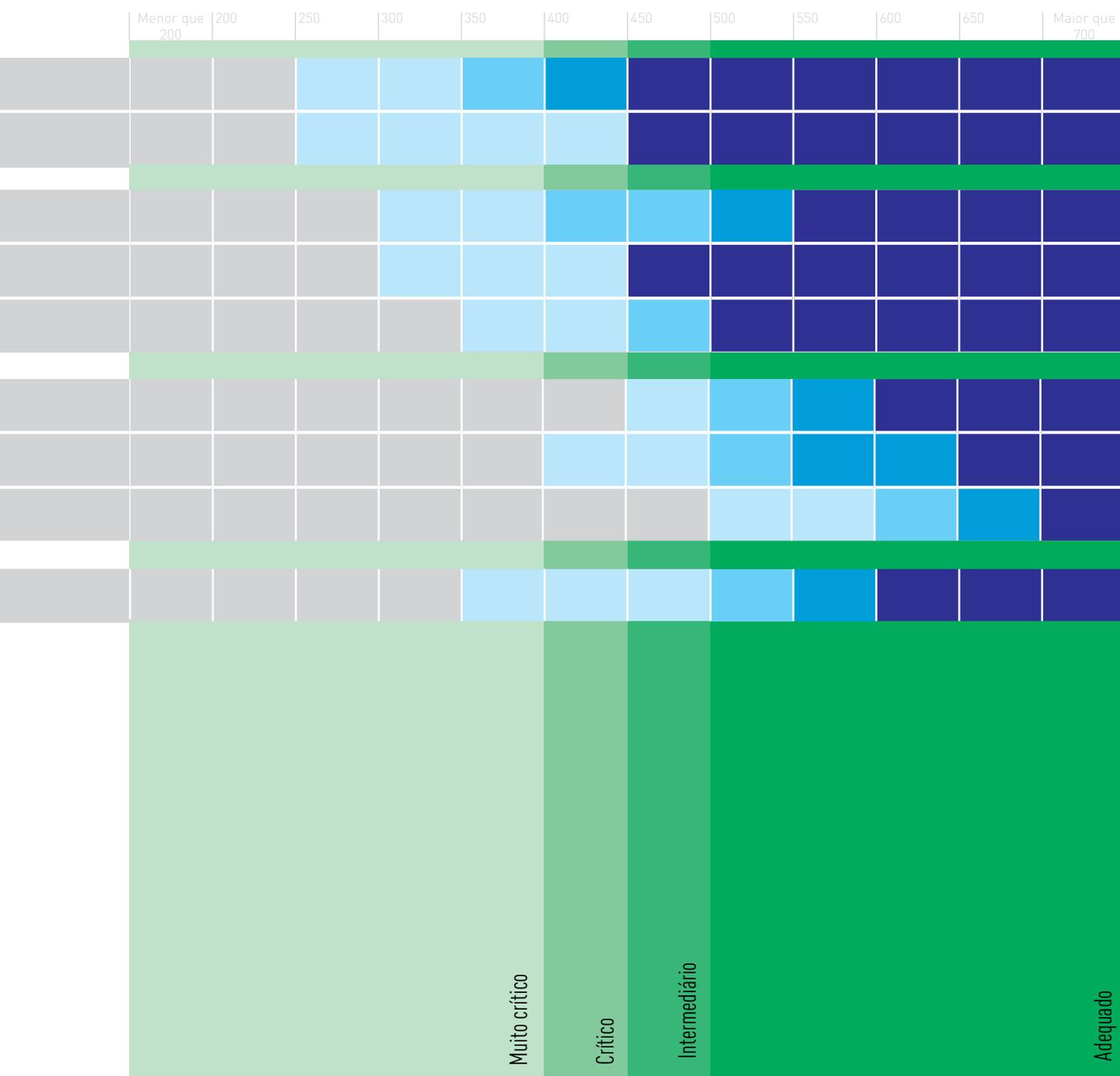
## A ESTRUTURA DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

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 4º ano do Ensino Fundamental. Os limites entre os padrões transpassam a escala, no sentido vertical, da primeira à última linha.

## ESCALA DE PROFICIÊNCIA



A gradação das cores indica a complexidade da tarefa.



PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

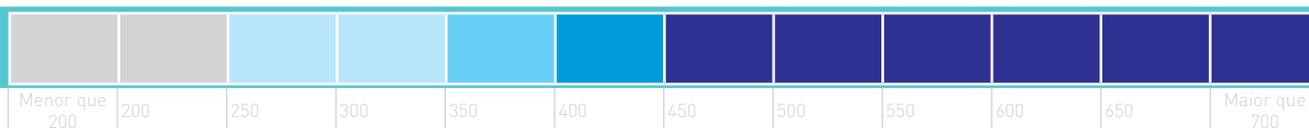
## DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS

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.

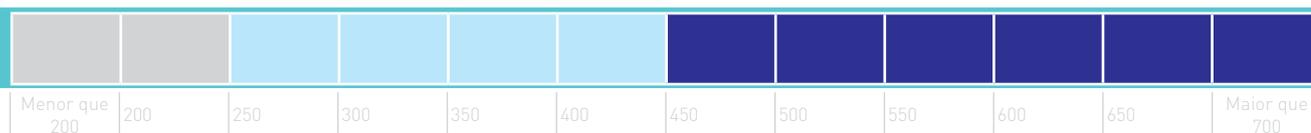
 Os estudantes que se encontram nos intervalos da escala compreendidos entre 250 e 350 se encontram em fase inicial de desenvolvimento da competência de identificar letras do alfabeto. Eles demonstram diferenciar letras de outros sinais gráficos e, portanto, já as identificam.

 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.
- 

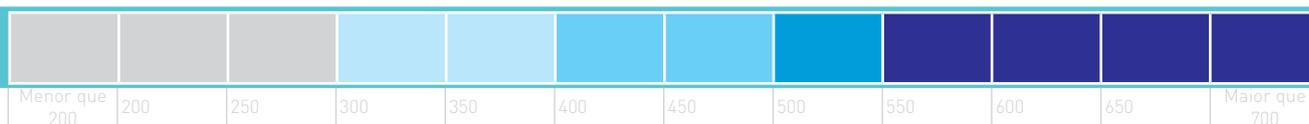
Estudantes localizados nas faixas entre 250 e 450 pontos da escala demonstram estar em etapa inicial de desenvolvimento da competência de usar corretamente a página escrita, nas direções da esquerda para a direita e de cima para baixo.
- 

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.

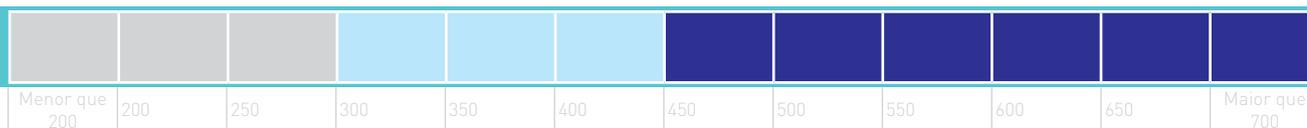
 Os estudantes localizados nas faixas de proficiência entre 300 e 400 pontos se encontram numa etapa inicial de desenvolvimento das habilidades relacionadas à competência de aquisição da consciência fonológica.

 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



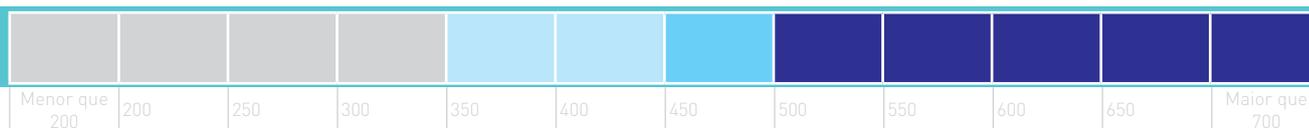
Esta competência se relaciona com o número de palavras que compõe um pequeno texto. Precisa, também, ao observar uma palavra, ser capaz de identificar o número de vezes em que ela se repete em um texto. Espera-se, ainda, que até a menor unidade linguística que contenha significado, como por exemplo,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

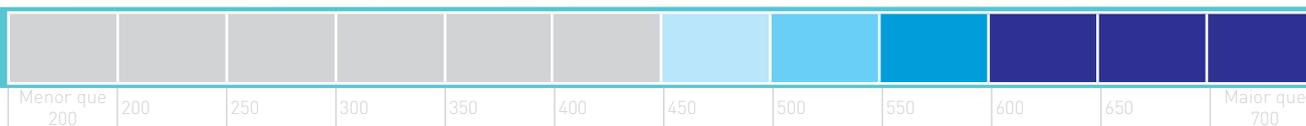
Nesta faixa, se encontram os estudantes que começam a desenvolver as habilidades relacionadas à competência de ler palavras e pequenos textos. Esses estudantes conseguem ler palavras formadas por sílabas canônicas (padrão consoante/vogal).
- 

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.

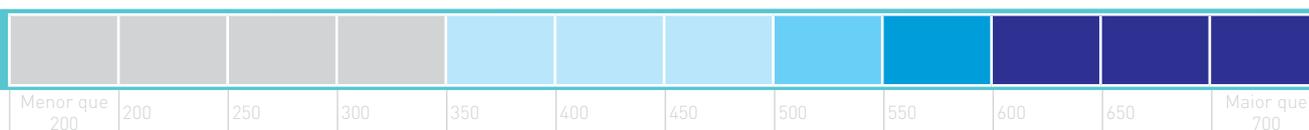
 Estudantes com proficiência entre 600 e 650 pontos estabelecem relações mais complexas entre partes de um texto como, por exemplo, identificar o referente de um pronome pessoal em texto verbal.

 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 ma-

teriais escritos e pessoas que utilizam esses materiais em situações sociais significativas, a partir da intervenção de mediadores que as orientem e satisfazam 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 captem dimensões de processos cognitivos vivenciados de forma integral e integrada pelos sujeitos. No dia a dia, as crianças se apropriam das regularidades que organizam a escrita alfabética ao mesmo tempo em que interagem com textos reais, produzem sentidos para eles, identificam as situações na qual esses textos circulam e reconhecem suas finalidades.

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<sup>1</sup> 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.

1 - MORAIS, A.G.; LEAL, T.F.; PESSOA, A.C.G. Provinha Brasil - sua recepção pelos docentes e usos na alfabetização. Relatório final de atividades apresentado ao INEP. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

Ao ler histórias com ou para seus estudantes, os professores contam com excelentes oportunidades para desenvolver habilidades 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.**



## 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 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.

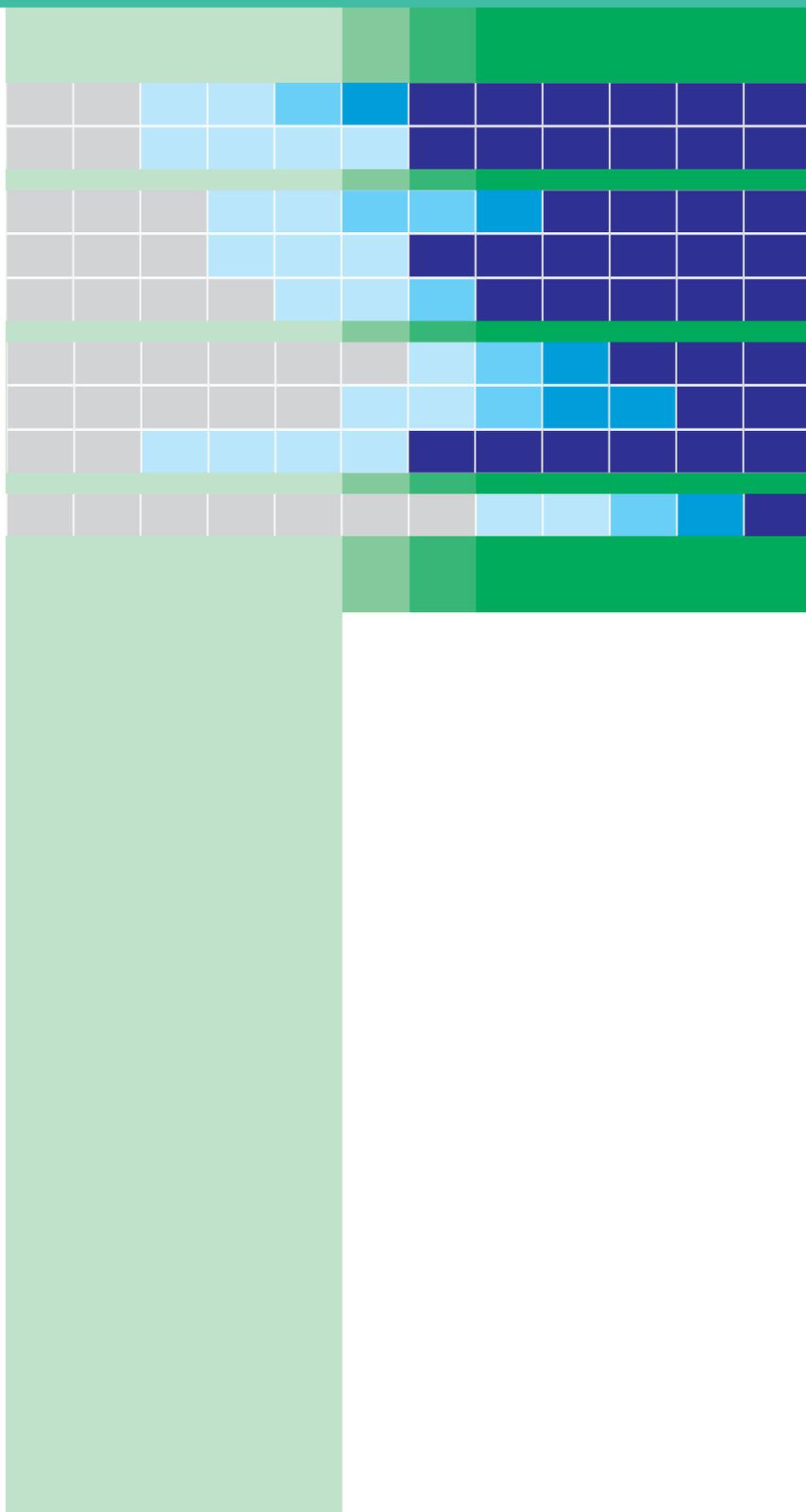
\*O percentual de brancos e nulos não está contemplado nesses exemplos.

## MUITO CRÍTICO

Estudantes que se encontram no padrão de desempenho **MUITO CRÍTICO**, em que pese o fato de estarem na etapa de escolaridade correspondente ao começo do 2º ciclo do Ensino Fundamental, desenvolveram habilidades específicas a domínios mais elementares. Graças ao desenvolvimento dessas habilidades, diferenciam letras de outros sinais gráficos (C1) e percebem que existem relações entre fala e escrita (C3), sendo essas habilidades importantes no processo de alfabetização, mas não suficientes para a efetivação desse processo.

Localizam informações explícitas em textos bem curtos de linguagem familiar, apresentados em diferentes padrões de letras (C5) e interpretam texto que conjuga linguagem verbal e não verbal – com até duas sequências imagéticas (C7). É necessário que esses estudantes avancem no desenvolvimento de habilidades que permitam compreender como se dão as relações entre fala e escrita, para que possam compreender o que leem.

## ATÉ 400 PONTOS

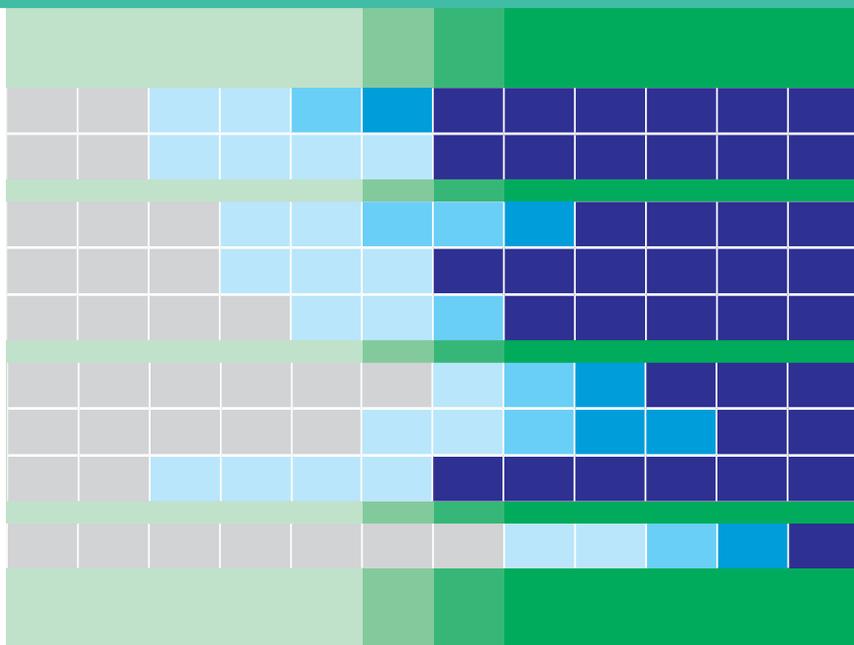


## CRÍTICO

Os estudantes do padrão **CRÍTICO** ainda não desenvolveram habilidades essenciais para que possam ser considerados alfabetizados, pois se encontram em fase inicial do processo de decodificação e atribuição de sentidos para a leitura.

Esses estudantes começam a interagir de forma mais efetiva com textos de gêneros mais familiares (C9), que circulam no contexto escolar, pois desenvolveram habilidades de leitura de palavras mais complexas. Também conseguem integrar texto verbal e não verbal para compreenderem o que leem e identificam tempo e personagens em textos narrativos curtos. Estudantes que apresentam um padrão de desempenho crítico ainda encontram dificuldades em compreender o que leem, pelo fato de não terem desenvolvido habilidades ligadas ao estabelecimento de relações lógico-discursivas entre partes de um texto (C8) e também aquelas necessárias à realização de inferências, que permitem ir além da superfície textual (C7).

## DE 400 A 450 PONTOS



Leia o texto abaixo.



(P030126A8) Por causa do filme de terror, o menino

- A) brincou com a turma.
- B) dormiu com a mãe.
- C) ficou com fome.
- D) teve pesadelo.

O suporte apresenta uma tirinha. Trata-se de um gênero que conjuga linguagem verbal e não verbal, cujo objetivo principal é o de divertir o leitor. As características discursivas nele presentes apontam para a necessidade da realização de inferências que dialogam com o conhecimento de mundo dos estudantes.

Para realizar a tarefa solicitada pelo item, esses estudantes precisam observar as informações que aparecem nas três imagens, atentos aos elementos que imprimem sentido narrativo na sequência imagética, identificando, na cena que se materializa no último quadro, a informação que lhes permitam inferir a relação de causalidade.

Os estudantes que escolheram a alternativa D (95,0%) demonstraram que reconheceram os personagens inseridos no último quadro, associado ao fato do Cebolinha estar de olhos fechados e a presença do símbolo de pensamento, que a consequência da ação de assistir ao filme de terror provocou nesse personagem um pesadelo.

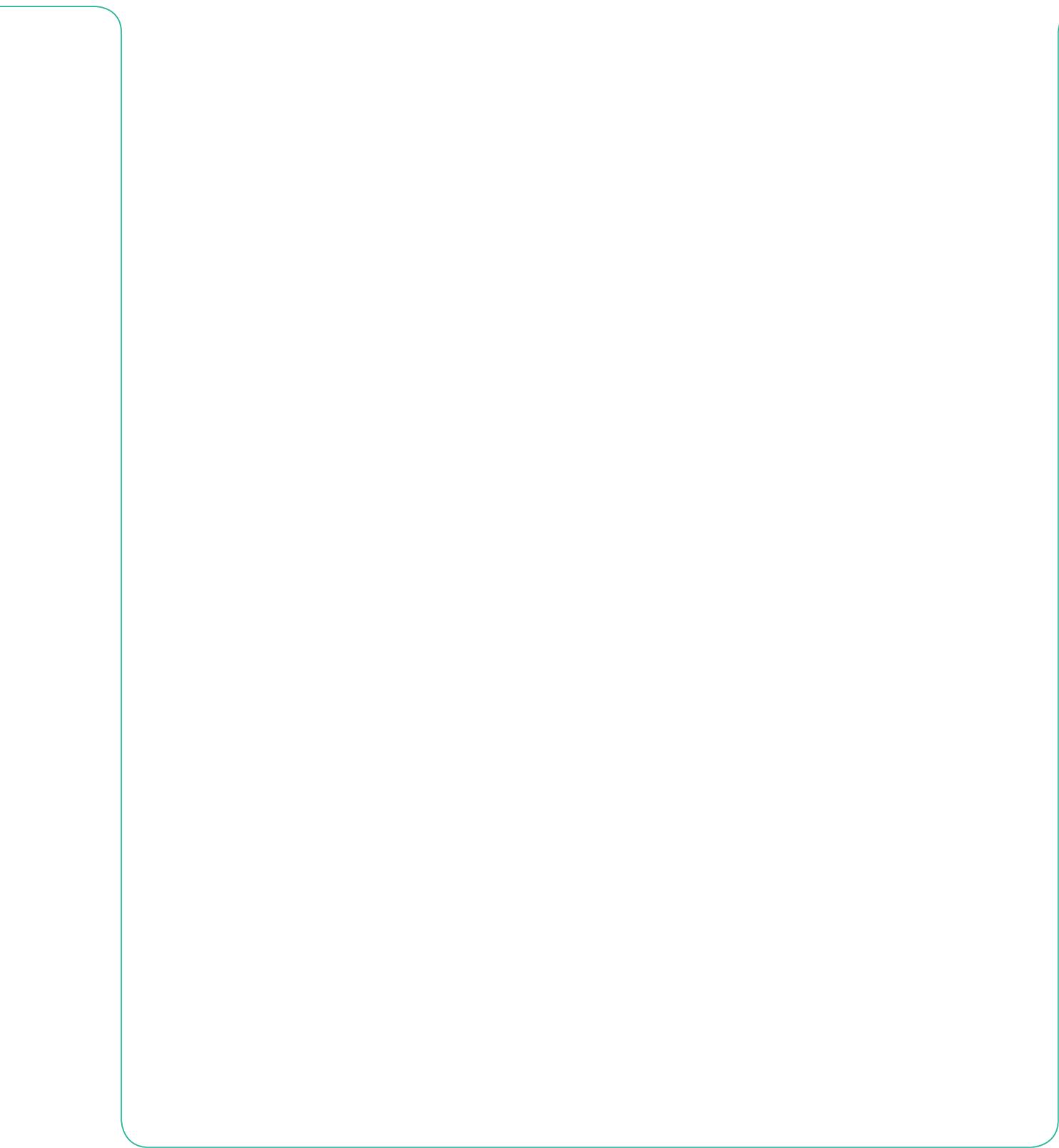
Os que optaram pela alternativa A (1,5%) podem ter se detido à presença dos personagens que aparecem na

terceira imagem, desconsiderando os demais elementos da imagem, que lhes permitiriam inferir sobre a solicitação de explicabilidade solicitada pelo comando.

A opção pela alternativa B (1,5%) pode ter ocorrido em função de uma leitura do comando sustentada por um conhecimento de mundo, ou seja, quando geralmente uma criança assiste a um filme de terror, procura a cama dos pais para afastar o medo. Essa escolha não atende a habilidade solicitada pela tarefa, porque aponta para o fato de que esses estudantes desconsideraram as cenas que compõem a tirinha.

Os estudantes que marcaram a alternativa C (1,4%) podem ter sustentado sua escolha na sequência apresentada nas duas primeiras cenas, desconsiderando a informação de que Cebolinha estava assistindo a um filme de terror. Nesse caso, observaram que o personagem estava assistindo televisão e que se levantou para, provavelmente, buscar comida porque estava com fome, uma vez que comer enquanto assiste televisão costuma ser uma ação comum a crianças nessa faixa etária. Essa escolha não contempla a habilidade avaliada por se pautar em uma leitura fragmentada do texto.

A	1,5%
B	1,5%
C	1,4%
D	95,0%



## INTERMEDIÁRIO

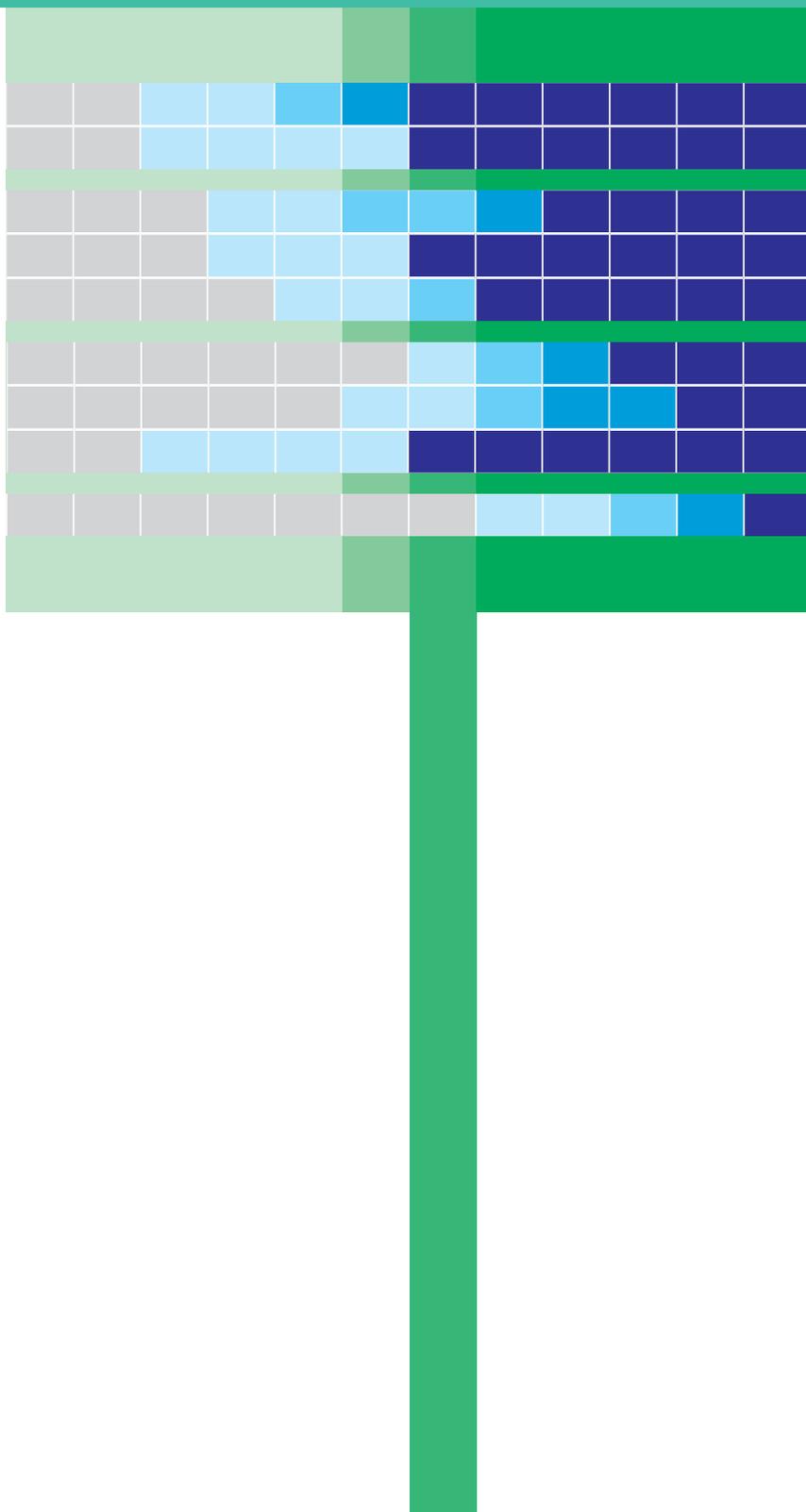
Os estudantes que se encontram no padrão **INTERMEDIÁRIO** desenvolveram habilidades de leitura que permitem considerá-los alfabetizados. Esses estudantes desenvolveram habilidades relacionadas à mobilização de procedimentos de leitura demandados por diferentes suportes e gêneros textuais.

Esses estudantes leem palavras com diferentes graus de complexidade (C5), localizam informação explícita em textos de gêneros familiares (C6), além de reconhecerem a finalidade de textos pertencentes a esses gêneros (C9). Além disso, compreendem o sentido global do texto a partir de inferências pelo título e por meio de imagens.

As habilidades relativas à realização de inferências (C7) e de estabelecimento de relações entre partes de um texto começam a ser desenvolvidas por esses estudantes, o que permite afirmar que dispõem de condições básicas para que sejam considerados alfabetizados.

A ampliação do contato com gêneros textuais variados deve ser um dos objetivos das intervenções pedagógicas junto a estudantes que apresentam este padrão de desempenho.

## DE 450 A 500 PONTOS



Leia o texto abaixo.



**MÃO NA MASSA**

**Prepare raspadinhas de frutas para se refrescar.**

**ABACAXI E LIMÃO**

Você vai precisar de:

- › 1/2 xícara de açúcar
- › 1 xícara de água
- › 2 xícaras de suco de abacaxi
- › 2 colheres (sopa) de suco de limão
- › hortelã para decorar

Junte o açúcar e a água em um refratário e leve ao micro-ondas por 1 minuto. Peça a um adulto que retire. Misture com os sucos e despeje em uma fôrma. Leve ao congelador por 3 horas, mexendo a cada 30 minutos. Raspe com uma colher e sirva.

Recreio, São Paulo: Abril, n. 513, dez. 2009. \*Adaptado: Reforma Ortográfica. (P040017B1\_SUP)

(P040018B1) Esse texto serve para

- A) contar uma história.
- B) dar uma opinião.
- C) ensinar a fazer um alimento.
- D) fazer propaganda de um produto.

O gênero escolhido para avaliar essa tarefa foi uma receita. Trata-se de um suporte textual que circula em esferas familiares e apresenta como características discursivas a presença de verbos no imperativo, destacando a ideia de ordem a ser seguida. O texto instrucional possui uma forma padrão dividida em duas etapas que determinam sua estrutura: a presença de uma lista de ingredientes associada à maneira com a qual esses ingredientes deverão ser usados pelo leitor para obter sucesso na realização da receita.

Para a realização deste item, é necessário que os estudantes realizem uma leitura atenta das informações apresentadas no suporte textual, refletindo sobre o uso social de uma receita nas relações cotidianas.

Os estudantes que marcaram a alternativa C (85,6%) demonstraram que reconhecem que a finalidade do gênero receita é a de ensinar a fazer um alimento.

Os que optaram pela alternativa A (2,1%) podem ter pautado sua escolha no fato de que por ter um título, uma ilustração e frases na sequência por

se tratar de uma história. Essa escolha, pautada na forma, afasta-se da habilidade avaliada, apontando para a ausência da leitura das informações apresentadas que em nada se referem a uma narrativa.

A escolha da opção B (5,3%) pode ter se pautado na presença de um título e de uma informação posterior que a ele se relaciona. Essa estrutura é comum aos textos de opinião que circulam na esfera midiática, mas não responde à tarefa por apontar para uma leitura da forma, desconsiderando as informações apresentadas na sequência desse suporte textual.

Os estudantes que marcaram a letra D (6,5%) podem ter pautado sua escolha na presença da imagem da batedeira no início do suporte, entendendo que o texto estaria tratando de uma propaganda sobre esse eletrodoméstico. Assim como nos demais processos cognitivos que explicam um percurso possível de interpretação, ocorre a apropriação de um fragmento de informação e não do gênero como um todo, o que dificulta o reconhecimento de sua utilidade na sociedade.

A	2,1%
B	5,3%
C	85,6%
D	6,5%

Leia o texto abaixo.

### RECEITA DE PÃO DE BANANA

#### Ingredientes

- 3 Bananas nanicas amassadas
- 1 Banana cortada em rodela para recheio (opcional)
- 2 Ovos
- 2 Xíc. farinha de trigo
- 1 Colher (café) de sal
- 1 Xíc. (café) leite
- 2 Colheres (sopa) margarina derretida
- 2 Colheres (sobremesa) fermento em pó
- 1 Colher (chá) bicarbonato
- 1 ½ Xíc. (chá) açúcar
- 1 Colher (sopa) canela em pó
- Se quiser adicionar à massa essência de baunilha

#### Modo de Preparo

Misturar todos os ingredientes. Colocar metade da massa em forma untada e enfarinhada (forma de bolo inglês), acrescentar rodela de banana e cobrir com o resto da massa. Levar ao micro-ondas por 10 minutos na potência alta. Polvilhar canela e açúcar.

Disponível em: <<http://www.receitasdepao.com.br/receita-de-pao-de-banana/>>. (P040193B1\_SUP)

(P040193B1) Esse texto é

- A) um bilhete.
- B) um conto.
- C) uma notícia.
- D) uma receita.

O suporte escolhido para avaliar essa habilidade apresenta uma receita. Esse gênero apresenta uma linguagem familiar aos estudantes da faixa etária avaliada e circula tanto na escola quanto na família. Sua estrutura composicional pode se constituir num elemento facilitador para a resolução da tarefa.

Para resolver a tarefa proposta, os estudantes deverão ler com atenção as informações apresentadas na receita, atentos ao fato de que aparecem elementos que lhes permitirão identificar o gênero como uma receita, como o próprio título que apresenta já como primeira palavra a resposta ao item.

Os estudantes que escolheram a alternativa D (95,3%) demonstraram que reconhecem as especificidades que compõem o gênero receita.

Os estudantes que marcaram a alternativa A (1,3%) podem ter identificado o título da receita como o destinatário e ter achado que, por se tratar de um texto curto, poderia ser um bilhete.

Essa escolha aponta para o fato de que esses estudantes desconhecem os demais elementos que compõem um bilhete, uma vez que não há elementos suficientes para que identifiquem a despedida e o remetente, por exemplo.

Os que optaram pela alternativa B (1,2%) podem ter pautado a escolha no fato de que o gênero conto apresenta um título e frases, que podem ser curtas, na sequência. Nesse caso, afastam-se da habilidade avaliada por demonstrarem que não leram o texto, uma vez que os sentidos possíveis das palavras apresentadas não permitem a relação com o gênero conto.

A opção pelo gênero notícia, alternativa C (1,6%), pode ter ocorrido pelo fato da receita ser um gênero que circula também em jornais. Nesse caso, esses estudantes compreenderam que se tratava da divulgação de uma receita num espaço jornalístico, desconsiderando as demais características discursivas que compõem esse gênero, assim como a instrução do comando.

A 1,3%

B 1,2%

C 1,6%

D 95,3%

Leia o texto abaixo.

### O Gato

Os ratos todos me temem,  
As gatinhas todas me amam.  
Os vizinhos, com sono, reclamam  
Dos barulhos que faço no muro.  
De noite eu brigo no escuro,  
Sou muito valente, de fato.  
Por isso todas suspiram  
"Tão lindo, tão ágil,  
Que gato!"

THEBAS, Cláudio. *Amigos do Peito*. Belo Horizonte: Formato Editorial. (P030056B1\_SUP)

(P030056B1) Nesse texto, o gato briga

- A) durante a noite.
- B) durante o namoro.
- C) durante o sono.
- D) durante o suspiro.

O suporte escolhido para avaliar este item apresenta um poema. Trata-se de um gênero formado por versos que, no texto em questão, rimam e constituem uma única estrofe.

Para realizar essa tarefa, os estudantes precisam ler o poema e interpretá-lo, procurando compreender a sequência de informações apresentadas pelos versos e identificar o momento em que o gato briga.

Os estudantes que escolheram a alternativa A [81,6%] demonstraram que dominaram a habilidade avaliada por reconhecerem, pelas informações aferidas durante a leitura, que o gato tem o hábito de brigar durante a noite.

A escolha da letra B [4,7%] pode ter se pautado nas informações presentes tanto na segunda quanto na sétima e oitava linhas, que fazem referência ao fato de que o gato desperta paixões nas fêmeas de sua espécie. Essa es-

colha afasta-se da habilidade avaliada por demonstrar que esses estudantes não localizaram a informação solicitada pela questão problema do item.

A escolha da letra C [7,3%] pode ter se pautado na presença da palavra sono na terceira linha. Essa opção, além de representar uma apropriação fragmentada do texto, coloca-se de forma distante da habilidade avaliada, pois na mesma linha aparece associada ao substantivo vizinho, e não ao gato.

Os estudantes que optaram pela letra D [5,4%] podem ter escolhido essa alternativa em função do fato de que uma briga pode gerar suspiros. Paralelo a essa possibilidade, há o fato de que a palavra "suspiram" aparece escrita próxima ao final do texto. Em ambas interpretações, percebe-se um afastamento do procedimento de leitura proposto pela questão problema por não articular a pergunta à informação do momento em que o gato costuma brigar.

**A** 81,6%

**B** 4,7%

**C** 7,3%

**D** 5,4%

Leia o texto abaixo.



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7229

Disponível em: <<http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?pag=comics/tirinhas/tira253>>. Acesso em: 14 ago. 2010 (P040129B1\_SUP)

(P040129B1) O que aconteceu no final dessa história?

- A) O menino nadou até a margem do rio.
- B) O cabelo do menino furou a boia.
- C) A menina retirou o menino da água.
- D) A boia era pequena para salvar o menino.

O suporte do item traz uma tirinha, gênero que se constitui de uma linguagem próxima aos estudantes, pois faz parte do seu contexto social. Essa proximidade com o gênero é um dos fatores que podem tornar a resolução do item mais fácil para eles.

Para acertarem o item, os estudantes precisam perceber o encadeamento dos quadinhos para que possam compreender globalmente o sentido do texto.

Os estudantes que assinalaram o gabarito, letra B (89,8%), conseguiram compreender a sequência dos quadinhos e interpretar a história de acordo com a informação solicitada pelo comando do item. Dessa forma, souberam realizar a leitura não verbal da história, percebendo que, no final, o cabelo do menino foi o que furou a boia jogada pela menina para salvá-lo.

Os que marcaram a alternativa A (1,7%), podem ter associado o movimento dos braços do menino na água, com o movimento de nadar. No entanto, essa alternativa não corresponde àquela que foi solicitada pelo item.

Aqueles estudantes que optaram pela alternativa C (2,5%), possivelmente, não perceberam o desfecho da história e os sinais imagéticos que representam a boia sendo furada, acreditando, dessa maneira, que a menina conseguiu retirar o menino de dentro da água. Porém, não há nenhuma característica na imagem que faça com que haja essa afirmação.

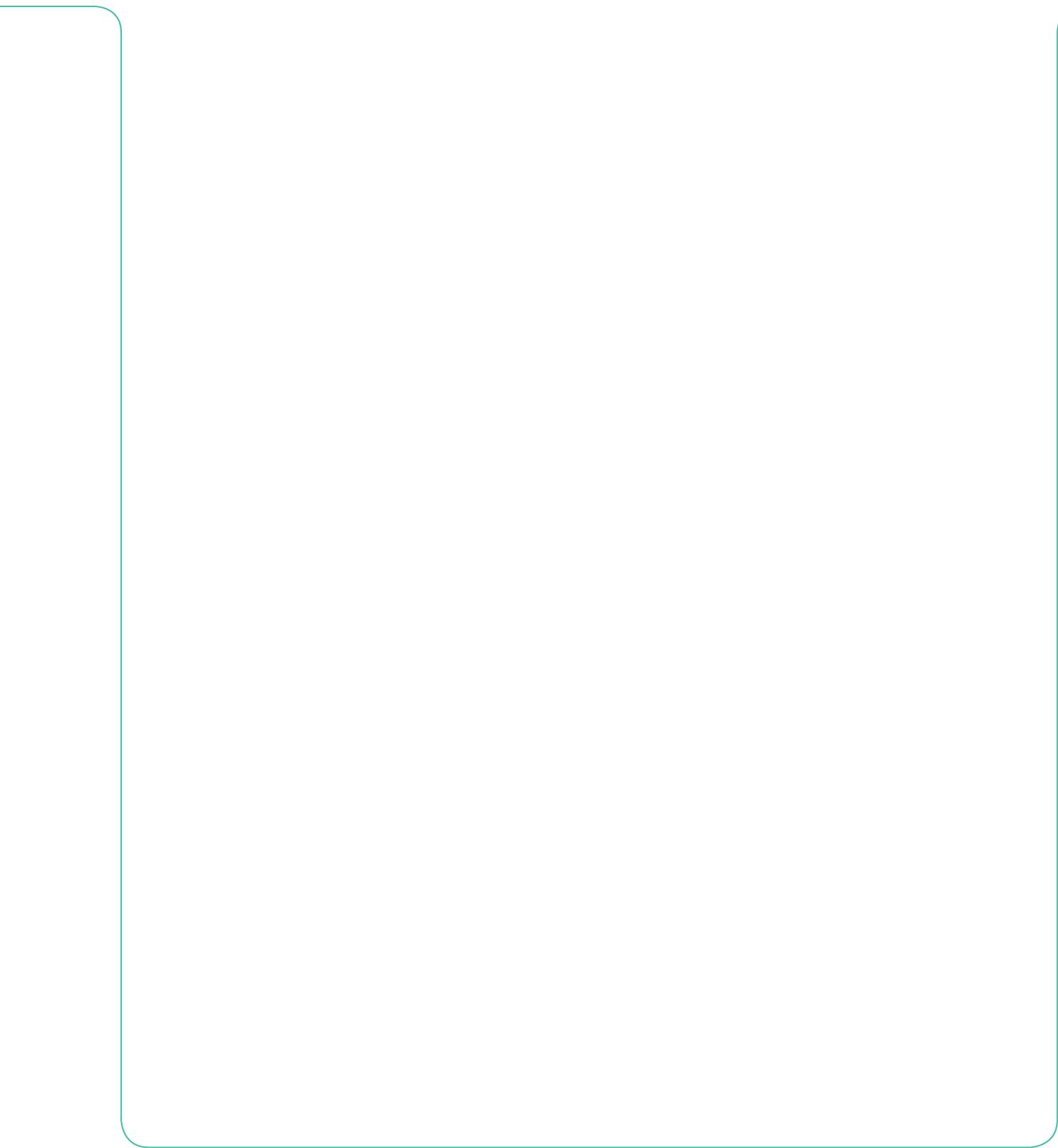
Os que marcaram a alternativa D (5,2%), provavelmente, se prenderam no segundo quadinho, em que o menino abre os braços na tentativa de alcançar a boia, associando essa ação a uma impossibilidade de a boia ser adequada para salvá-lo na água.

A 1,7%

**B 89,8%**

C 2,5%

D 5,2%



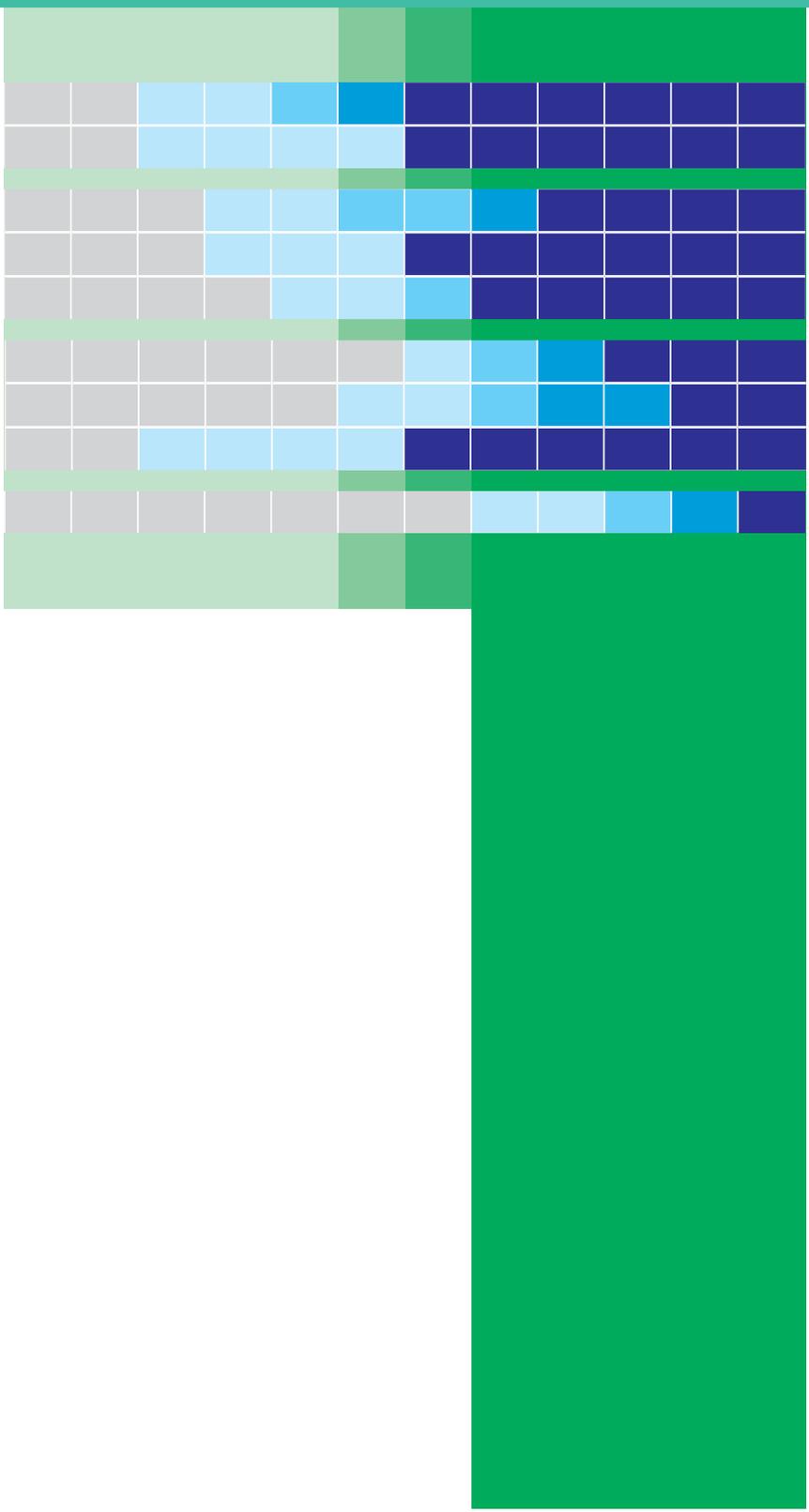
## ADEQUADO

Estudantes que apresentam um nível de proficiência compatível com o padrão **ADEQUADO** desenvolveram habilidades importantes à formação do leitor.

Esses estudantes estabelecem uma interação com textos de gêneros familiares (C9) e vocabulário acessível à faixa etária, que lhes permite localizar informações explícitas (C6) e realizar inferências básicas, como o sentido de uma palavra ou expressão e o sentido global de um texto (C7). Além disso, instituem relações elementares - como as de causalidade (C8) - entre partes de um texto e demonstram uma familiaridade com uma variedade de gêneros textuais, uma vez que reconhecem, inclusive, finalidades comuns e/ou diferentes entre mais de um texto.

Um dos objetivos das intervenções pedagógicas para os estudantes que se encontram neste padrão de desempenho deve ser a de estabelecer relações entre textos e ampliar o contato com gêneros não familiares.

## ACIMA DE 500 PONTOS



Leia o texto abaixo.

**Sal, não!**

Alguns grupos de africanos recusavam-se a comer alimentos salgados. Eles preparavam alimentos temperados com pimenta e outros condimentos, mas não utilizavam sal. Segundo certos estudiosos, essa recusa estaria ligada ao fato de o sal marcar o início do período de escravidão dos africanos. Assim que chegavam ao Brasil, eles eram batizados, para tornarem-se cristãos. Durante a cerimônia, comiam sal.

Hoje, ano 21, n. 190, maio 2008. (P050068EX\_SUP)

(P050068EX) No trecho “**eles** eram batizados, para tornarem-se cristãos”, a palavra “eles” substitui

- A) africanos.
- B) alimentos.
- C) cristãos.
- D) estudiosos.

O suporte escolhido para avaliar essa tarefa apresenta uma informação sobre a cultura africana.

A resolução deste item exige do estudante uma leitura atenta do texto associada à solicitação do comando, que requer a identificação dos africanos como aqueles a quem se refere o pronome pessoal do caso reto em destaque.

Os estudantes que marcaram a alternativa A (50,8%) demonstraram que compreenderam a sequência textual, a partir da identificação de elementos de coesão.

Os que assinalaram a alternativa B (15,3%) podem ter pautado sua escolha na presença do pronome na segunda linha um pouco antes da palavra ali-

mentos, que também é um substantivo masculino e encontra-se no plural. Essa opção afasta-se da habilidade avaliada, por não estabelecer uma relação de progressão textual e por não representar o trecho destacado no comando da tarefa.

A escolha da alternativa C (26,5%) pode ter sido efetivada em função da presença na mesma sequência do trecho destacado do substantivo cristãos. Trata-se de uma opção que desconsidera a lógica discursiva da frase que compõe o parágrafo.

Aqueles que marcaram a alternativa D (6,6%) provavelmente identificaram na terceira linha a palavra estudiosos, desconsiderando as demais informações apresentadas pelo texto.

<b>A</b>	<b>50,8%</b>
<b>B</b>	<b>15,3%</b>
<b>C</b>	<b>26,5%</b>
<b>D</b>	<b>6,6%</b>

Leia o texto abaixo.

<b>Cuidado com a Dengue</b>	
5	Ele sempre esteve por perto. Ou melhor: ela! E o negócio dela é sugar sangue de gente para garantir que seus filhotinhos vão nascer bem fortes. Que horror, será uma vampira? É pior: ela transmite uma doença grave, e não é um monstro inventado pela nossa imaginação.
10	Se você está pensando no bicho transmissor da dengue, acertou na mosca! Ou melhor, na “mosquita”! Como você já deve saber, a dengue voltou a ser uma epidemia no Brasil desde 2002. Uma epidemia que poderia ter sido evitada, se o povo e o governo tivessem cuidado o ano todo. A dengue não é “febre de verão” e veio para ficar! Por isso, os cuidados que cada um deve ter, devem existir o ano inteirinho. E sempre.

Disponível em: <<http://www.canalkids.com.br/saude/dengue/index.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2010. (P050228B1\_SUP)

Leia novamente o trecho abaixo.

“Que horror, será uma vampira?” (l. 3)

(P050228B1) Nesse trecho, o ponto de interrogação foi usado para indicar

- A) carinho.
- B) dúvida.
- C) opinião.
- D) surpresa.

O suporte apresenta um texto informativo sobre a dengue. Esse assunto é bastante discutido nos meios de comunicação social, cuja opção por uma linguagem próxima ao universo infantil pode ter se constituído num elemento facilitador para a compreensão do sentido global do texto.

Para acertar o item, os estudantes precisam realizar a leitura global, e por meio do trecho em destaque, identificar o sentido que a pontuação representa nessa parte específica do texto.

Os estudantes que assinalaram o gabarito, letra B (48,2%), conseguiram realizar a inferência, demonstrando que perceberam que a pergunta gera um tom de dúvida sobre o que foi colocado.

Aqueles que marcaram a alternativa A (6,4%) podem ter relacionado a frase que compõe o comando com a

informação anterior presente no texto. Essa informação fala de cuidado com os filhotes, o que pode remeter ao leitor um sentido de carinho.

Os estudantes que marcaram a alternativa C (26,6%), possivelmente se confundiram pelo fato dessa pergunta ter sido feita por meio do discurso direto, acreditando que o autor do texto estava emitindo uma opinião a respeito da mosca.

Aqueles estudantes que assinalaram a alternativa D (18,1%) podem ter pautado sua escolha na presença da palavra vampira, entendendo-a como um elemento que gera surpresa. Essa opção afasta-se da habilidade avaliada por não ser o ritmo impresso pelo autor ao fazer a escolha do uso da pontuação associada ao verbo ser no futuro, para instigar o leitor a duvidar da informação que apresenta: “[...] será uma vampira?”

A	6,4%
B	48,2%
C	26,6%
D	18,1%

Leia o texto abaixo.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5946

Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/>>. Acesso em 15 jun. 2002. (P030001PE\_SUP)

(P030001PE) O texto é engraçado porque o anjinho

- A) estava tremendo de frio.
- B) estava sentado na nuvem.
- C) teve uma ideia genial.
- D) foi se aquecer no inferno.

Para realizar este item, os estudantes necessitam ler com atenção cada uma das cenas, articulando as informações para que possam perceber o momento em que o autor introduz a cena engraçada nessa sequência narrativa.

Os estudantes que optaram pela alternativa D (58,8%) demonstraram que reconheceram o efeito de humor no terceiro quadro, quando o Anjinho dá uma desculpa para ir até o inferno para se aquecer.

Os que optaram pela alternativa A (23,3%) provavelmente se prenderam à cena retratada no primeiro quadro, pela forma como o Anjinho coloca seus braços, associada à expressão da boca e ao som que emite, permite a esses estudantes compreenderem que o personagem está demonstrando que está com frio. Essa escolha afasta-se da habilidade avaliada porque aponta para

uma percepção que desconsidera a sequência narrativa e, conseqüentemente, o humor presente na última imagem.

A marcação da opção B (6,8%) pode ter se pautado no fato de que nas duas primeiras cenas o personagem se encontra sentado em uma nuvem. Essa opção, assim como ocorreu com a letra A, aponta para uma percepção fragmentada do texto, presa a uma informação específica da tirinha.

Os que optaram pela letra C (10,1%) podem ter se pautado na imagem retratada no segundo quadro, cujas pistas textuais apontam para a interpretação de que o Anjinho teve uma ideia. Nesse caso, os estudantes desconsideram que o efeito de humor reside exatamente na execução da ideia que teve de procurar um lugar para resolver o problema do frio que sentia e não no momento em que pensa no que vai fazer.

**A** 23,3%

**B** 6,8%

**C** 10,1%

**D** 58,8%

Leia o texto abaixo.

### A MENINA E O SAPO

<p>Nina, menina airosa, Formosa como ela só. Bonito era ver Nina correr. Ora corria rápido, feito tufão, ora devagar, parecendo brisa.</p> <p>Nina corria pelo jardim. Nina caía no gramado. Nina fazia folia. E ria.</p> <p>À noite, cansada das travessuras do dia, a menina dormia.</p> <p>Certa vez, enquanto passeava pelo jardim, Nina viu um sapo. Sapo também viu Nina. “Será que, se Nina beijar o sapo, sapo vira príncipe?”</p>	<p>Nina não sabia, mas ficava imaginando como isso seria.</p> <p>Nina beijou o sapo. Sapo continuou sapo. Não virou príncipe. Mas se apaixonou por Nina.</p> <p>Agora, onde Nina está, Lá se vê o sapo apaixonado suspirando pela menina.</p> <p>Na cabeça do sapo, Nina é uma princesa-sapo, Transformada em menina por uma terrível feiticeira.</p>
--	---

CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *Nova Escola*. São Paulo: Abril, ano XXV, n. 229, jan./fev.2009. (P040116B1\_SUP)

(P040116B1) Essa história aconteceu por causa

- A) da correria de Nina.
- B) da paixão do sapo.
- C) do beijo no sapo.
- D) do cansaço de Nina.

O suporte escolhido para avaliar a tarefa apresenta características discursivas do gênero conto numa forma poética. Essa mistura de elementos, conjugada a uma linguagem comum ao universo infantil, imprime uma sonoridade que pode ter se constituído como foco de aproximação do leitor dos acontecimentos apresentados na sequência narrativa.

Para resolver este item, o estudante precisa ler o texto, objetivando identificar, como solicita o comando, o conflito gerador da narrativa.

Os estudantes que optaram pela alternativa C (49,8%) demonstraram que dominam a habilidade avaliada.

Os que escolheram a alternativa A (18,8%) podem ter pautado sua escolha nas informações presentes na primeira e segunda estrofes do texto, desconsiderando a sequência narrativa necessária para a realização da tarefa.

A opção pela alternativa B (24,2%) pode ter ocorrido num conhecimento de mundo que aponta para o fato de que nas histórias que envolvem sapo e uma personagem feminina, um elemento encaixador de narrativas como essa pode ser o fato de que o sapo se apaixona pela princesa que, desconsiderando sua aparência, o beija e quebra um feitiço. Apesar da narrativa em questão mostrar que o sapo, que continua sapo, apaixona-se pela menina, essa passagem do texto apresenta uma consequência advinda do conflito gerador do texto.

Aqueles estudantes que assinalaram a alternativa D (6,3%) provavelmente se deteram nas informações que aparecem na terceira estrofe, que afirma que a menina estava cansada das travessuras que fazia enquanto corria de um lado para o outro. Essa marcação afasta-se da habilidade avaliada por apontar a decorrência de uma ação específica da menina que não se relaciona com o elemento principal da progressão textual.

A	18,8%
B	24,2%
C	49,8%
D	6,3%



## 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

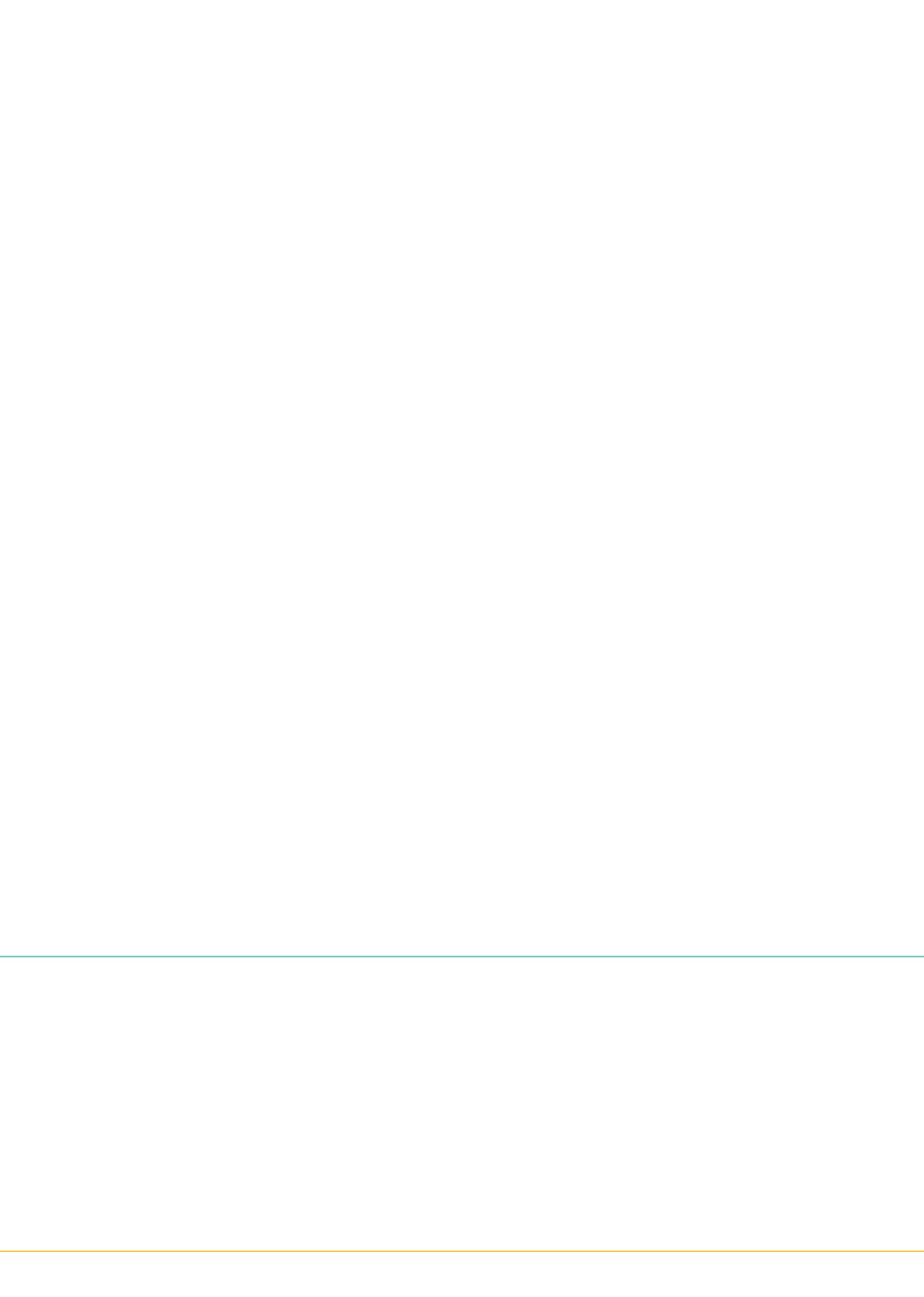
realizem um trabalho colaborativo com compromisso e responsabilidade.

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 espaço, a avaliação se insere como forte instrumento provedor de dados sobre a realidade educacional. Portanto, os resultados apresentados nessa 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 – 4º 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 Evérson de Araújo; SILVA, Josiane Toledo Ferreira (coord.); SILVA, Maria Diomara da; TAVARES, Ana Letícia Duin.

Conteúdo: 4º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

ISSN 2238-0590

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

---



