

SAERS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA
Língua Portuguesa
3º ano do Ensino Fundamental



SAERS

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa 3º ano do Ensino Fundamental

2011

SISTEMA DE AVALIAÇÃO RENDIMENTO
ESCOLAR DO RIO GRANDE DO SUL



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL



Márcia Adriana de Carvalho

Presidente UNDIME/RS

Secretária Municipal de Educação de São Francisco do Sul



SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DO ENSINO
PRIVADO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Nosso principal conteúdo é o ser humano

Osvino Toiller

Presidente SINEPE/RS

EQUIPE DE COORDENAÇÃO SAERS/2011

Denise Cardoso

Secretária Municipal de Santiago/RS

Liége Lana Brusius

Secretária Municipal de Igrejinha/RS

Milton Léo Gehrke

Diretor Administrativo – SINEPE/RS

Coordenador Administrativo – SINEPE/RS

Sônia Elizabeth Bier

Assessora Técnica UNDIME/RS

APOIO

Carla Camila Mendes Moreira

Secretária Executiva UNDIME/RS

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

34

Entre a Avaliação Externa e a Sala de Aula

39

PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL

40

Abaixo do Básico

46

Básico

56

Adequado

64

Avançado

66

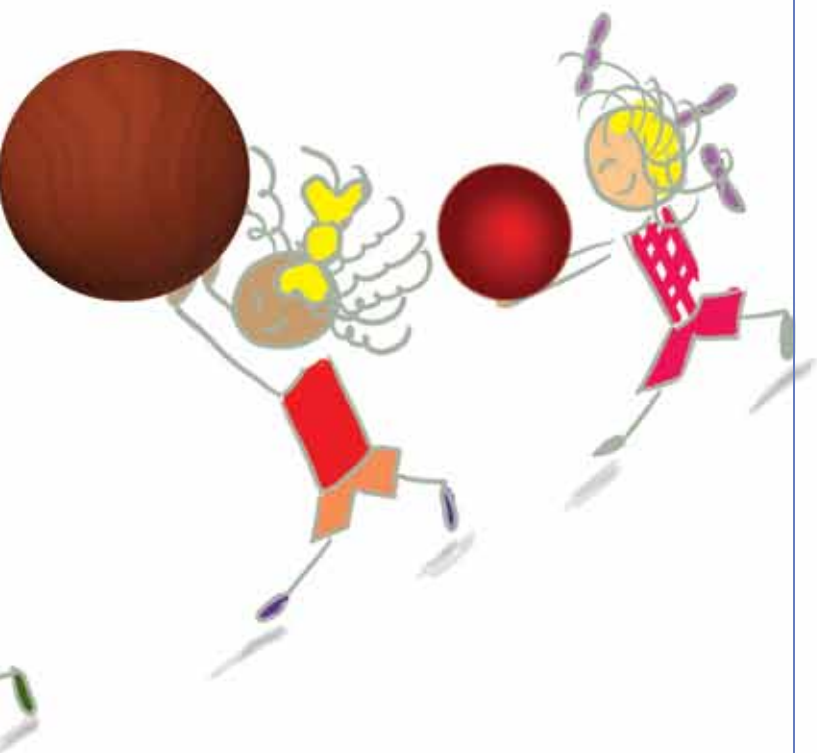
Com a palavra, o Professor

69

O TRABALHO CONTINUA



A IMPORTÂNCIA DOS RESULTADOS



As avaliações em larga escala realizadas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), 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 SAERS 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 de 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 SAERS 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.saers.caedufjf.net**.

RESULTADOS IMPRESSOS NESTA REVISTA

1. Proficiência média e IDEB

Apresenta a proficiência média e IDEB desta escola. Você pode comparar esses resultados com os da Prova Brasil e do seu município. Para as escolas particulares, a comparação se dá entre o resultado da Prova Brasil e o total de escolas particulares participantes do SAERS.

2. Participação

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

3. Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho

Permite que você acompanhe a evolução do percentual de estudantes nos padrões de desempenho das avaliações realizadas pelo SAERS em suas últimas edições.

*Para as escolas particulares a comparação se dá entre o resultado da Prova Brasil e o total de escolas particulares participantes do SAERS

4. Percentual de estudantes por nível de proficiência e padrão de desempenho

Apresenta a distribuição dos alunos ao longo dos intervalos de proficiência. 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.

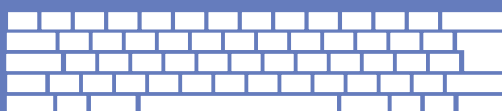
RESULTADOS DISPONÍVEIS NO CD E NO PORTAL DA AVALIAÇÃO

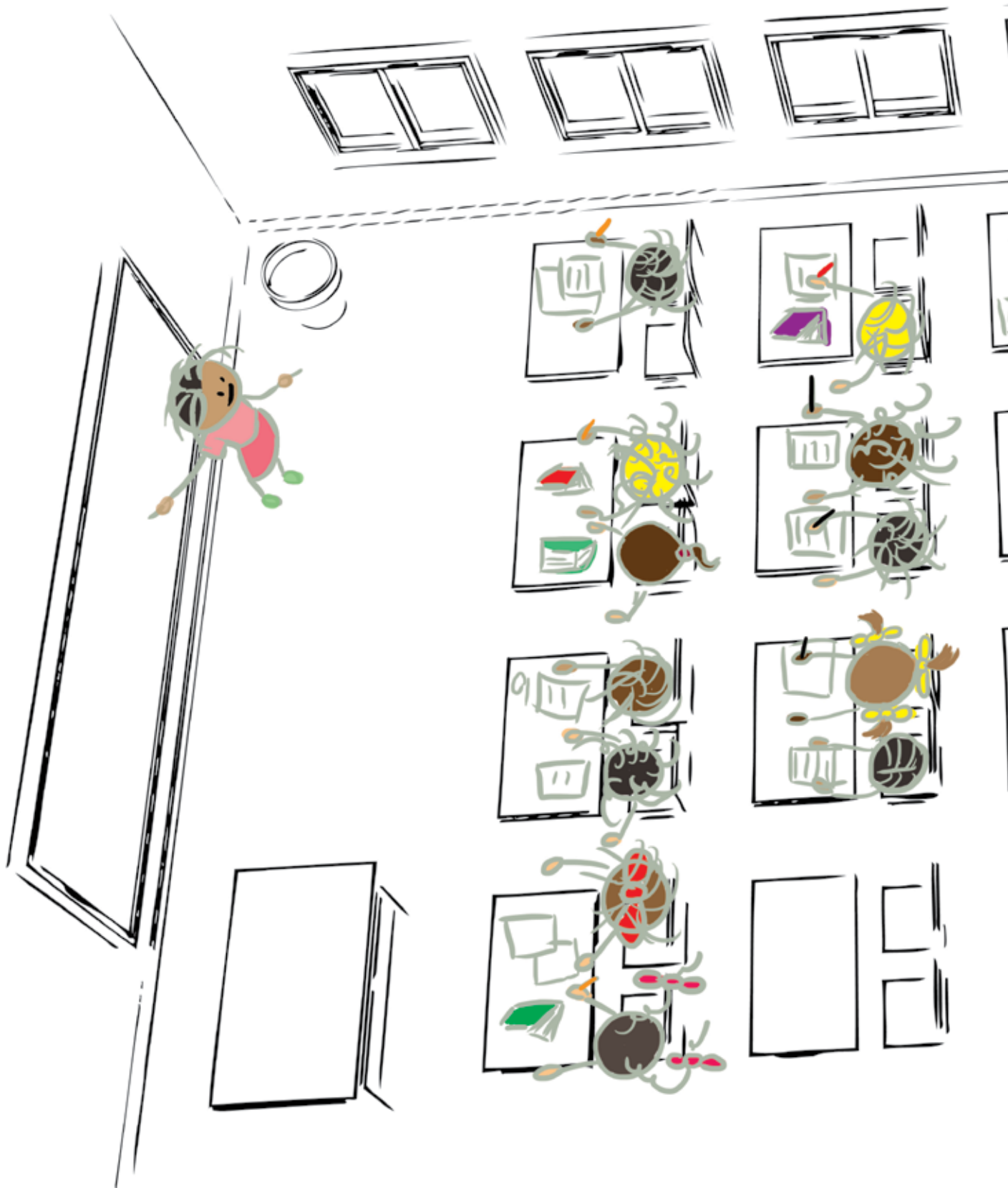
5. Percentual de acerto por descritor

Apresenta o percentual de acerto no teste para cada uma das habilidades avaliadas.

6. Resultados por estudante

Cada aluno pode ter acesso aos seus resultados no SAERS. Nesse boletim, é informado o padrão de desempenho alcançado 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



Uma escala é a expressão da medida de uma grandeza. É uma forma de apresentar resultados com base em uma espécie de régua em que os valores são ordenados e categorizados. Para avaliações em larga escala da educação básica realizadas no Brasil. Os resultados dos alunos em Língua Portuguesa são dispostos em uma escala de proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As escalas permitem ordenar os resultados de desempenho em um *continuum*, ou seja, do nível mais baixo ao mais alto. Assim, os estudantes que alcançaram um nível mais alto da escala, por exemplo, mostram que possuem o domínio das habilidades presentes nos níveis anteriores. Isso significa que o estudante do último ano do Ensino Médio deve, naturalmente, ser capaz de dominar habilidades em um nível mais complexo do que as de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental.

As escalas apresentam, também, para cada intervalo, as habilidades presentes naquele ponto, o que é muito importante para o diagnóstico das habilidades ainda não consolidadas em cada etapa de escolaridade.

A grande vantagem da adoção de uma escala de proficiência é sua capacidade de traduzir as medidas obtidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Com isso, os educadores têm acesso à descrição das habilidades distintas dos intervalos correspondentes a cada nível e podem atuar com mais precisão na detecção de dificuldades de aprendizagens, bem como planejar e executar ações de correção de rumos.

Domínios	Competências	Descritores
Apropriação do Sistema da Escrita	Identifica letras.	*
	Reconhece convenções gráficas.	*
	Manifesta consciência fonológica.	D14
	Lê palavras.	D1 e D2
Estratégias de Leitura	Localiza informação.	D4 e D5
	Identifica tema.	D6
	Realiza inferência.	D9, D10, D11, D20 e D21
	Identifica gênero, função, e destinatário de um texto.	D12 e D17
Processamento do Texto	Estabelece relações lógico-discursivas.	D7, D15 e D19
	Identifica elementos de um texto narrativo.	*
	Estabelece relações entre textos.	*
	Distingue posicionamentos.	D18
	Identifica marcas linguísticas.	*

* As habilidades envolvidas nestas competências não são avaliadas nessa etapa de escolarização, no SAERS.

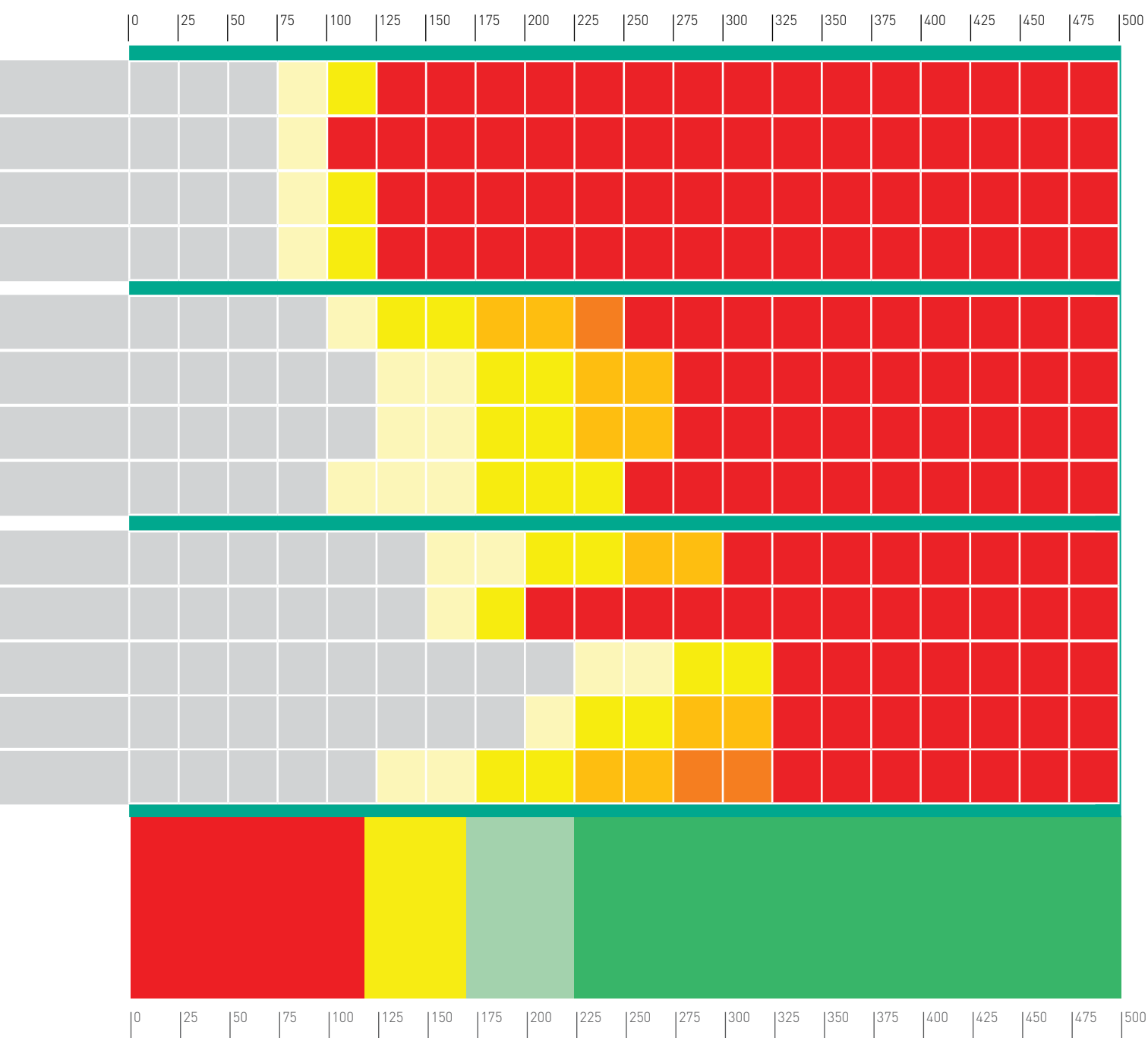
A ESTRUTURA DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Na primeira coluna são apresentados os grandes domínios do conhecimento de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental. 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 amarelo-claro ao vermelho, 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 amarelo-claro indica o primeiro nível de complexidade da habilidade, passando pelo laranja e indo até o nível mais complexo, representado pela cor vermelha. 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 25 pontos, que vão do zero a 500. Nas cores vermelho, amarelo, verde claro e verde escuro estão agrupados os padrões de desempenho definidos pelas Secretarias Municipais, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/RS) e pelo Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinepe/RS) para o 3º ano do Ensino Fundamental.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA



A gradação das cores indica a complexidade da tarefa.



Padrões de desempenho

Abaixo do Básico

Básico

Adequado

Avançado

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

DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS

Professor, a apropriação do sistema de escrita é condição para que o estudante leia com compreensão e de forma autônoma. Essa apropriação é o foco do trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao longo dos quais se espera que o estudante avance em suas hipóteses sobre a língua escrita. Neste domínio, encontram-se reunidas quatro competências que envolvem percepções acerca dos sinais gráficos que utilizamos na escrita – as letras – e sua organização na página e aquelas referentes a correspondências entre som e grafia. O conjunto dessas competências permite ao alfabetizando ler com compreensão.

IDENTIFICA LETRAS



Uma das primeiras hipóteses que a criança formula com relação à língua escrita é a de que escrita e desenho são uma mesma coisa. Sendo assim, quando solicitada a escrever, por exemplo, “casa”, a criança pode simplesmente desenhar uma casa. 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.



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



Estudantes que se encontram em níveis de proficiência entre 75 e 100 pontos são capazes de diferenciar letras de outros rabiscos, desenhos e/ou outros sinais gráficos também utilizados na escrita. Esse é um nível básico de desenvolvimento desta competência, representado na escala pelo amarelo-claro.



Estudantes com proficiência entre 100 e 125 pontos são capazes de identificar as letras do alfabeto. Este novo nível de complexidade desta competência é indicado, na escala, pelo amarelo-escuro.



Estudantes com nível de proficiência acima de 125 pontos diferenciam as letras de outros sinais gráficos e identificam as letras do alfabeto, mesmo quando escritas em diferentes padrões gráficos. Esse dado está indicado na escala de proficiência pela cor vermelha.

RECONHECE CONVENÇÕES GRÁFICAS



Mesmo quando ainda bem pequenas, muitas crianças que têm contatos frequentes com situações de leitura imitam gestos leitores dos adultos. Fazem de conta, por exemplo, que leem um livro, folheando-o e olhando suas páginas. Esse é um primeiro indício de reconhecimento das convenções gráficas. Essas convenções incluem saber que a leitura se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo ou, ainda, que, diferentemente da fala, se apresenta num fluxo contínuo e na escrita é necessário deixar espaços entre as palavras.



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



Estudantes que se encontram em níveis de proficiência de 75 a 100 pontos reconhecem que o texto é organizado na página escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo. Esse fato é representado na escala pelo amarelo-claro.



Estudantes com proficiência acima de 100 pontos, além de reconhecerem as direções da esquerda para a direita e de cima para baixo na organização da página escrita, também identificam os espaçamentos adequados entre palavras na construção do texto. Na escala, este novo nível de complexidade da competência está representado pela cor vermelha.

MANIFESTA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



A consciência fonológica se desenvolve quando o sujeito percebe que a palavra é composta de unidades menores que ela própria. Essas unidades podem ser a sílaba ou o fonema. As habilidades relacionadas a essa competência são importantes para que o estudante seja capaz de compreender que existe correspondência entre o que se fala e o que se escreve.



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



Os estudantes que se encontram em níveis de proficiência entre 75 e 100 pontos identificam rimas e sílabas que se repetem em início ou fim de palavra. Ouvir e recitar poesias, além de participar de jogos e brincadeiras que explorem a sonoridade das palavras contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades.



Estudantes com proficiência entre 100 e 125 pontos contam sílabas de uma palavra lida ou ditada. Este novo nível de complexidade da competência está representado na escala pelo amarelo-escuro.





Estudantes com proficiência acima de 125 pontos já consolidaram essa competência e esse fato está representado na escala de proficiência pela cor vermelha.


LÊ PALAVRAS




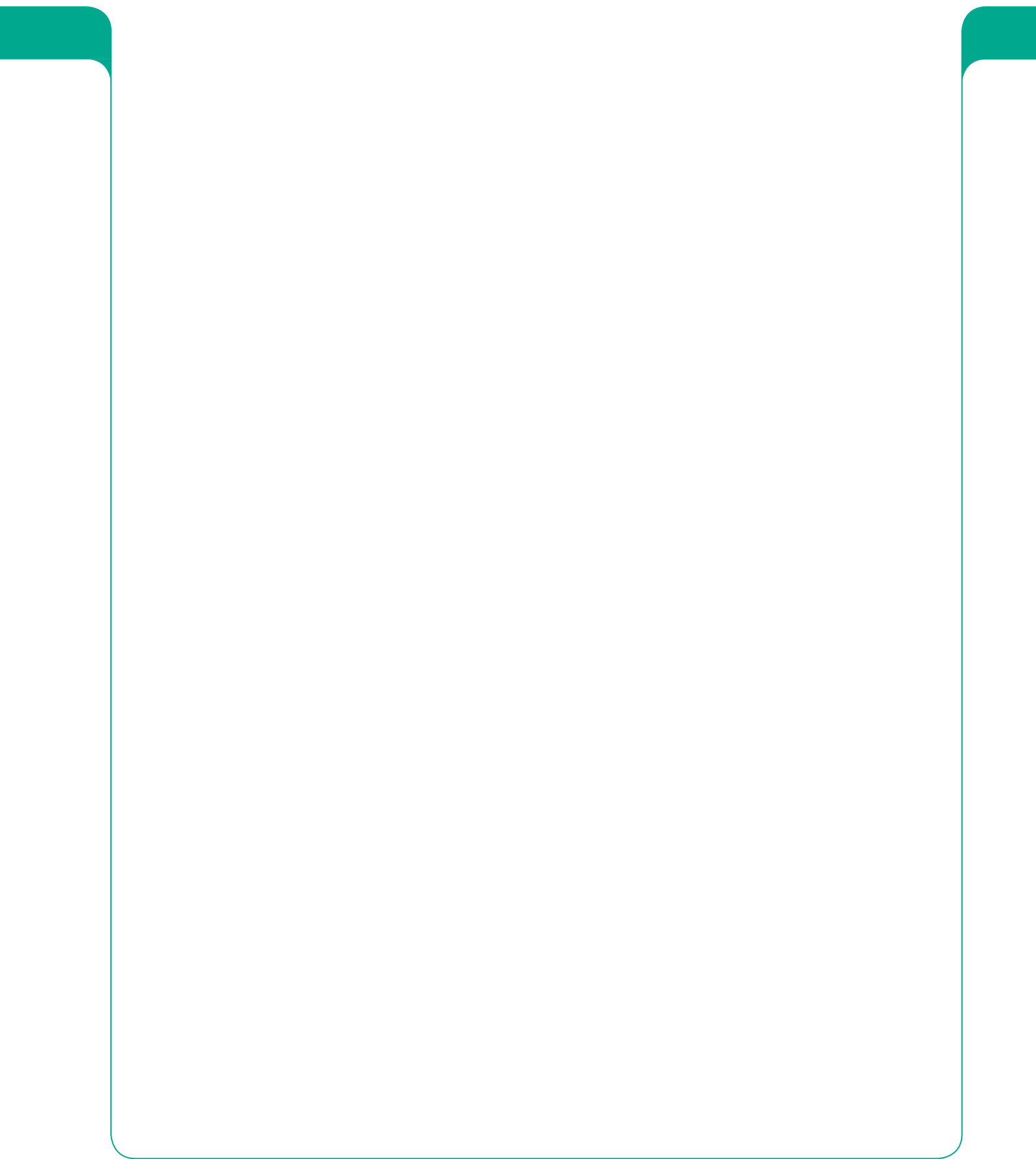
Para ler palavras com compreensão, o alfabetizando precisa desenvolver algumas habilidades. Uma delas, bastante elementar, é a de identificar as direções da escrita: de cima para baixo e da esquerda para direita. Em geral, ao iniciar o processo de alfabetização, o alfabetizando lê com maior facilidade as palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal, isso porque, quando estão se apropriando da base alfabética, as crianças constroem uma hipótese inicial de que todas as sílabas são formadas por esse padrão. Posteriormente, em função de sua exposição a um vocabulário mais amplo e a atividades nas quais são solicitadas a refletir sobre a língua escrita, tornam-se hábeis na leitura de palavras compostas por outros padrões silábicos.

 Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.

 Na escala de proficiência, o amarelo-claro indica que os estudantes que apresentam níveis de proficiência de entre 75 e 100 pontos são capazes de ler palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal, o mais simples, e que, geralmente, é objeto de ensino nas etapas iniciais da alfabetização.

 O amarelo-escuro indica, na escala, que estudantes com proficiência entre 100 e 125 pontos alcançaram um novo nível de complexidade da competência de ler palavras: a leitura de palavra formadas por sílabas com padrão diferente do padrão consoante/vogal.

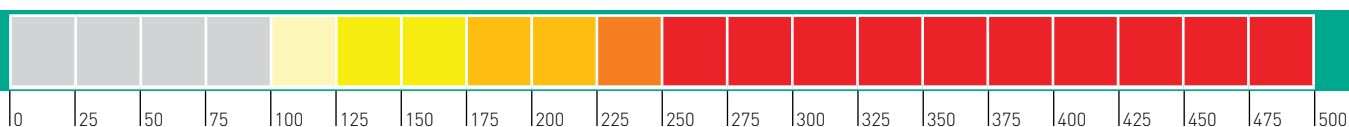
 A cor vermelha indica que estudantes com proficiência acima de 125 pontos já consolidaram as habilidades que concorrem para a construção da competência de ler palavras.



ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a língua materna no Ensino Fundamental é a de que a linguagem é uma forma de interação entre os falantes. Consequentemente, o texto deve ser o foco do ensino da língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de textos de diferentes gêneros. O domínio “Estratégias de Leitura” reúne as competências que possibilitam ao leitor utilizar recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros.

LOCALIZA INFORMAÇÃO



A competência de localizar informação explícita em textos pode ser considerada uma das mais elementares. Com o seu desenvolvimento o leitor pode recorrer a textos de diversos gêneros, buscando neles informações de que possa necessitar. Essa competência pode apresentar diferentes níveis de complexidade - desde localizar informações em frases, por exemplo, até fazer essa localização em textos mais extensos - e se consolida a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades que devem ser objeto de trabalho do professor em cada período de escolarização. Isso está indicado, na escala de proficiência, pela gradação de cores.



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 100 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



Estudantes que se encontram em um nível de proficiência entre 100 e 125 pontos localizam informações em frases, pequenos avisos, bilhetes curtos, um verso. Esta é uma habilidade importante porque mostra que o leitor consegue estabelecer nexos entre as palavras que compõem uma sentença, produzindo sentido para o todo e não apenas para as palavras isoladamente. Na escala de proficiência, o desenvolvimento desta habilidade está indicado pelo amarelo-claro.



Os estudantes, que apresentam proficiência entre 125 e 175 pontos, localizam informações em textos curtos, de gênero familiar e com poucas informações. Esses leitores conseguem, por exemplo, a partir da leitura de um convite, localizar o lugar onde a festa acontecerá ou ainda, a partir da leitura de uma fábula, localizar uma informação relativa à caracterização de um dos personagens. Essa habilidade está indicada, na escala, pelo amarelo-escuro.



Os estudantes com proficiência entre 175 e 225 pontos localizam informações em textos mais extensos, desde que o texto se apresente em gênero que lhes seja familiar. Esses leitores selecionam, dentre as várias informações apresentadas pelo texto, aquela(s) que lhes interessa(m). Na escala de proficiência, o laranja-claro indica o desenvolvimento dessa habilidade.



Os estudantes com proficiência entre 225 e 250 pontos além de localizar informações em textos mais extensos, conseguem localizá-las, mesmo quando o gênero e o tipo textual lhe são menos familiares. Isso está indicado, na escala de proficiência, pelo laranja-escuro.



A partir de 250 pontos, encontram-se os estudantes que localizam informações explícitas, mesmo quando essas se encontram sob a forma de paráfrases. Esses estudantes já consolidaram a habilidade de localizar informações explícitas, o que está indicado, na escala de proficiência, pela cor vermelha.

IDENTIFICA TEMA



A competência de identificar tema se constrói pelo desenvolvimento de um conjunto de habilidades que permitem ao leitor perceber o texto como um todo significativo pela articulação entre suas partes.



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 125 pontos ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



Estudantes que apresentam um nível de proficiência entre 125 e 175 pontos identificam o tema de um texto desde que esse venha indicado no título, como no caso de textos informativos curtos, notícias de jornal ou revista e textos instrucionais. Esses estudantes começam a desenvolver a competência de identificar tema de um texto, fato indicado, na escala de proficiência, pelo amarelo-claro.



Estudantes com proficiência entre 175 e 225 pontos, fazem a identificação do tema de um texto valendo-se de pistas textuais. Na escala de proficiência, o amarelo-escuro indica este nível mais complexo de desenvolvimento da competência de identificar tema de um texto.



Estudantes com proficiência entre 225 e 275 pontos identificam o tema de um texto mesmo quando esse tema não está marcado apenas por pistas textuais, mas é inferido a partir da conjugação dessas pistas com a experiência de mundo do leitor. Justamente por mobilizar intensamente a experiência de mundo, estudantes com este nível de proficiência conseguem identificar o tema em textos que exijam inferências, desde que os mesmos sejam de gênero e tipo familiares. O laranja-claro indica este nível de complexidade mais elevado da competência.



Já os estudantes com nível de proficiência a partir de 275 pontos identificam o tema em textos de tipo e gênero menos familiares que exijam a realização de inferências nesse processo. Esses estudantes já consolidaram a competência de identificar tema em textos, o que está indicado na escala de proficiência pela cor vermelha.

REALIZA INFERÊNCIAS



Fazer inferências é uma competência bastante ampla e que caracteriza leitores mais experientes, que conseguem ir além daquelas informações que se encontram na superfície textual, atingindo camadas mais profundas de significação. Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produção de sentidos para o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Estão envolvidas na construção da competência de fazer inferências as habilidades de: inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto no qual ela aparece; inferir o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos morfo sintáticos; inferir uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto.



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 125 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



O nível de complexidade desta competência também pode variar em função de alguns fatores: se o texto apresenta linguagem não verbal, verbal ou mista; se o vocabulário é mais ou menos complexo; se o gênero textual e a temática abordada são mais ou menos familiares ao leitor, dentre outros. Estudantes com proficiência entre 125 e 175 pontos apresentam um nível básico de construção desta competência, podendo realizar inferências em textos não verbais como, por exemplo, tirinhas ou histórias sem texto verbal, e, ainda, inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto em que elas se apresentam. Na escala de proficiência, o amarelo-claro indica essa etapa inicial de desenvolvimento da competência de realizar inferências.



Aqueles estudantes que apresentam proficiência entre 175 e 225 pontos inferem informações em textos não verbais e de linguagem mista desde que a temática desenvolvida e o vocabulário empregado lhes sejam familiares. Esses estudantes conseguem, ainda, inferir o efeito de sentido produzido por alguns sinais de pontuação e o efeito de humor em textos como piadas e tirinhas. Na escala de proficiência o desenvolvimento dessas habilidades pelos estudantes está indicado pelo amarelo-escuro.



Estudantes com proficiência entre 225 e 275 pontos realizam tarefas mais sofisticadas como inferir o sentido de uma expressão metafórica ou efeito de sentido de uma onomatopeia; inferir o efeito de sentido produzido pelo uso de uma palavra em sentido conotativo e pelo uso de notações gráficas e, ainda, o efeito de sentido produzido pelo uso de determinadas expressões em textos pouco familiares e/ou com vocabulário mais complexo. Na escala de proficiência o desenvolvimento dessas habilidades está indicado pelo laranja-claro.



Estudantes com proficiência a partir de 275 pontos já consolidaram a habilidade de realizar inferências, pois, além das habilidades relacionadas aos níveis anteriores da escala, inferem informações em textos de vocabulário mais complexo e temática pouco familiar, valendo-se das pistas textuais, de sua experiência de mundo e de leitor e, ainda, de inferir o efeito de ironia em textos diversos, além de reconhecer o efeito do uso de recursos estilísticos. A consolidação das habilidades relacionadas a esta competência está indicada na escala de proficiência pela cor vermelha.

IDENTIFICA GÊNERO, FUNÇÃO E DESTINATÁRIO DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS



A competência de identificar gênero, função ou destinatário de um texto envolve habilidades cujo desenvolvimento permite ao leitor uma participação mais ativa em situações sociais diversas, nas quais o texto escrito é utilizado com funções comunicativas reais. Essas habilidades vão desde a identificação da finalidade com que um texto foi produzido até a percepção de a quem ele se dirige. O nível de complexidade que esta competência pode apresentar dependerá da familiaridade do leitor com o gênero textual, portanto, quanto mais amplo for o repertório de gêneros de que o estudante dispuser, maiores suas possibilidades de perceber a finalidade dos textos que lê. É importante destacar que o repertório de gêneros textuais se amplia à medida que os estudantes têm possibilidades de participar de situações variadas, nas quais a leitura e a escrita tenham funções reais e atendam a propósitos comunicativos concretos.



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 100 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



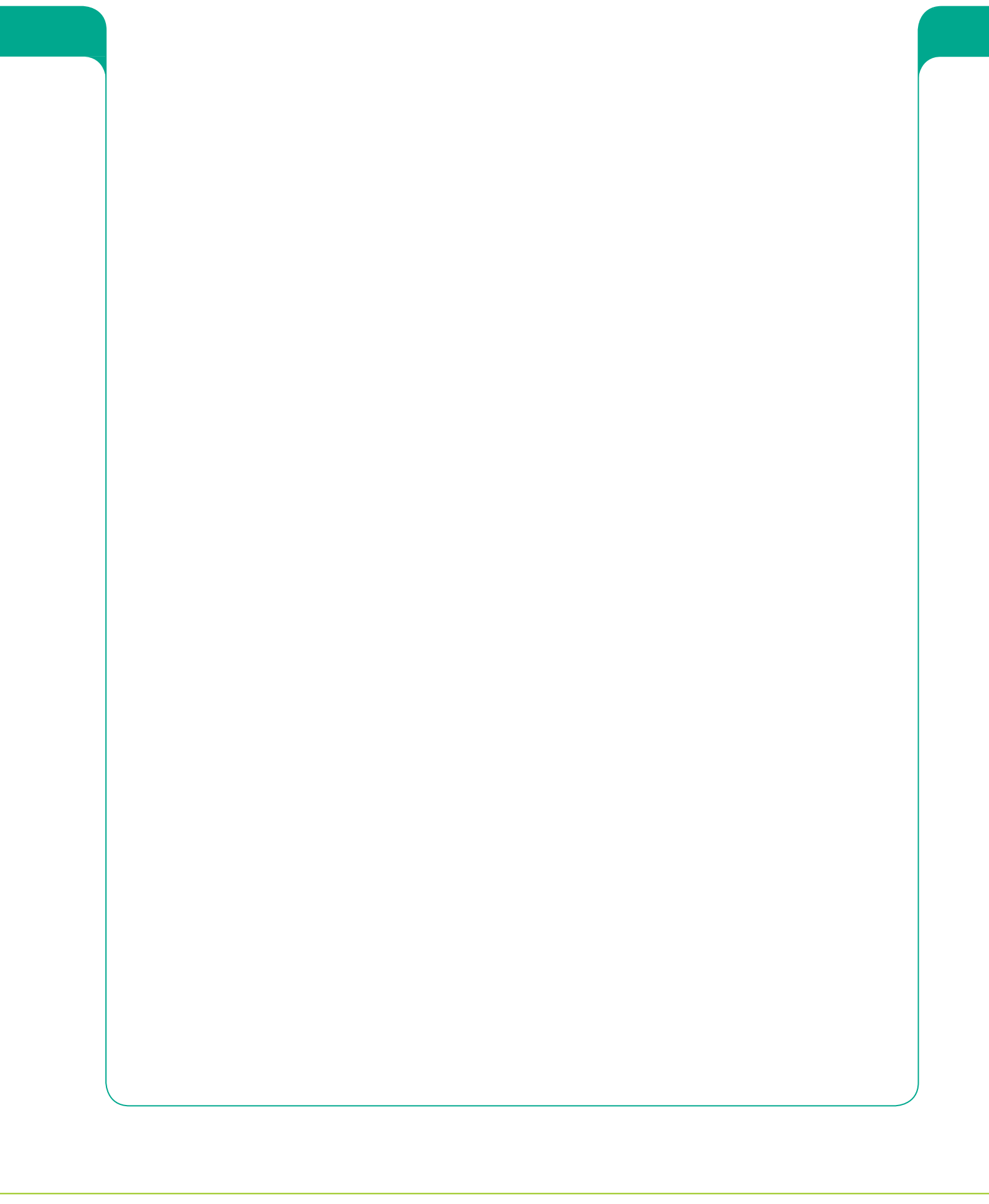
Estudantes que apresentam um nível de proficiência de 100 a 175 pontos identificam a finalidade de textos de gênero familiar como receitas culinárias, bilhetes, poesias. Essa identificação pode se fazer em função da forma do texto, quando ele se apresenta na forma estável em que o gênero geralmente se encontra em situações da vida cotidiana. Por exemplo, no caso da receita culinária, quando ela traz inicialmente os ingredientes, seguidos do modo de preparo dos mesmos. Além de identificarem uma notícia. Na escala de proficiência esse início de desenvolvimento da competência está indicado pelo amarelo-claro.



Aqueles estudantes com proficiência de 175 a 250 pontos identificam o gênero e o destinatário de textos de ampla circulação na sociedade, menos comuns no ambiente escolar, valendo-se das pistas oferecidas pelo texto, tais como: o tipo de linguagem e o apelo que faz a seus leitores em potencial. Na escala de proficiência, a maior complexidade desta competência está indicada pelo amarelo-escuro.



Os estudantes que apresentam proficiência a partir de 250 pontos já consolidaram a competência de identificar gênero, função e destinatário de textos, ainda que estes se apresentem em gênero pouco familiar e com vocabulário mais complexo. Esse fato está representado na escala de proficiência pela cor vermelha.



PROCESSAMENTO DO TEXTO

Neste domínio estão agrupadas competências cujo desenvolvimento tem início nas séries iniciais do Ensino Fundamental, progredindo em grau de complexidade até o final do Ensino Médio. Para melhor compreendermos o desenvolvimento destas competências, precisamos lembrar que a avaliação tem como foco a leitura, não se fixando em nenhum conteúdo específico. Na verdade, diversos conteúdos trabalhados no decorrer de todo o período de escolarização contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades associadas a este domínio. Chamamos de processamento do texto as estratégias utilizadas na sua constituição e sua utilização na e para a construção do sentido do texto. Neste domínio, encontramos cinco competências, as quais serão detalhadas a seguir, considerando que as cores apresentadas na escala indicam o início do desenvolvimento da habilidade, as gradações de dificuldade e sua consequente consolidação

ESTABELECE RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS ENTRE PARTES DE UM TEXTO



A competência de estabelecer relações lógico-discursivas envolve habilidades necessárias para que o leitor estabeleça relações que contribuem para a continuidade, progressão do texto, garantindo sua coesão e coerência. Essas habilidades relacionam-se, por exemplo, ao reconhecimento de relações semânticas indicadas por conjunções, preposições, advérbios ou verbos. Ainda podemos indicar a capacidade de o estudante reconhecer as relações anafóricas marcadas pelos diversos tipos de pronome. O grau de complexidade das habilidades associadas a essa competência está diretamente associado a dois fatores: a presença dos elementos linguísticos que estabelecem a relação e o posicionamento desses elementos dentro do texto, por exemplo, se um pronome está mais próximo ou mais distante do termo a que ele se refere



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 150 pontos ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



Os estudantes que se encontram no intervalo amarelo-claro, de 150 a 200, começam a desenvolver a habilidade de perceber relações de causa e consequência em texto não verbal e em texto com linguagem mista, além de perceberem aquelas relações expressas por meio de advérbios ou locuções adverbiais como, por exemplo, de tempo, lugar e modo.



No intervalo de 200 a 250, indicado pelo amarelo-escuro, os estudantes já conseguem realizar tarefas mais complexas como estabelecer relações anafóricas por meio do uso de pronomes pessoais retos, e por meio de substituições lexicais. Acrescente-se que já começam a estabelecer relações semânticas pelo uso de conjunções, como as comparativas.



No laranja-claro, intervalo de 250 a 300 pontos na escala, os estudantes atingem um nível maior de abstração na construção dos elos que dão continuidade ao texto, pois reconhecem relações de causa e consequência sem que haja marcas textuais explícitas indicando essa relação semântica. Esses estudantes também reconhecem, na estrutura textual, os termos retomados por pronomes pessoais oblíquos, por pronomes demonstrativos e possessivos.



Os estudantes com proficiência acima de 300 pontos na escala estabelecem relações lógico-semânticas mais complexas, pelo uso de conectivos menos comuns ou mesmo pela ausência de conectores. A cor vermelha indica a consolidação das habilidades associadas a essa competência. É importante ressaltar que o trabalho com elementos de coesão e coerência do texto deve ser algo que promova a compreensão de que os elementos linguísticos que constroem uma estrutura sintática estabelecem entre si uma rede de sentido, o qual deve ser construído pelo leitor.

IDENTIFICA ELEMENTOS DE UM TEXTO NARRATIVO



Os textos com sequências narrativas são os primeiros com os quais todos nós entramos em contato e com os quais mantemos maior contato, tanto na oralidade quanto na escrita. Daí, observarmos a consolidação das habilidades associadas a essa competência em níveis mais baixos da escala de proficiência, ao contrário do que foi visto na competência anterior. Identificar os elementos estruturadores de uma narrativa significa conseguir dizer onde, quando e com quem os fatos ocorrem, bem como sob que ponto de vista a história é narrada. Essa competência envolve, ainda, a habilidade de reconhecer o fato que deu origem à história (conflito ou fato gerador), o clímax e o desfecho da narrativa. Esses elementos dizem respeito tanto às narrativas literárias (contos, fábulas, crônicas, romances...) como às narrativas de caráter não literário, uma notícia, por exemplo.



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 150 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



Os estudantes cuja proficiência se encontra entre 150 e 175 pontos na escala nível marcado pelo amarelo-claro, estão começando a desenvolver essa competência. Esses estudantes identificam o fato gerador de uma narrativa curta e simples, bem como reconhecem o espaço em que transcorrem os fatos narrados.

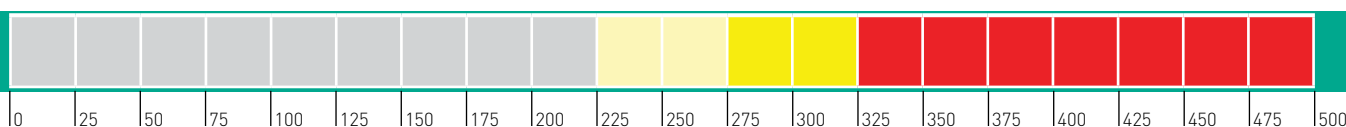


Entre 175 e 200 pontos na escala, há um segundo nível de complexidade, marcado pelo amarelo-escuro. Nesse nível, os estudantes reconhecem, por exemplo, a ordem em que os fatos são narrados.



A partir de 200 pontos, os estudantes agregam a essa competência mais duas habilidades: o reconhecimento da solução de conflitos e do tempo em que os fatos ocorrem. Nessa última habilidade, isso pode ocorrer sem que haja marcas explícitas, ou seja, pode ser necessário fazer uma inferência. A faixa vermelha indica a consolidação das habilidades envolvidas nesta competência.

ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE TEXTOS



Esta competência diz respeito ao estabelecimento de relações intertextuais, as quais podem ocorrer dentro de um texto ou entre textos diferentes. É importante lembrar, também, que a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e dos gêneros, na medida em que os relaciona e os distingue. As habilidades envolvidas nessa competência começam a ser desenvolvidas em níveis mais altos da escala de proficiência, revelando, portanto, tratar-se de habilidades mais complexas, que exigem do leitor uma maior experiência de leitura.



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 225 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



Os estudantes que se encontram entre 225 e 275 pontos na escala, marcado pelo amarelo-claro, começam a desenvolver as habilidades desta competência. Esses estudantes reconhecem diferenças e semelhanças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos, além de identificar um tema comum na comparação entre diferentes textos informativos.



O amarelo-escuro, 275 a 325 pontos, indica que os estudantes com uma proficiência que se encontra neste intervalo já conseguem realizar tarefas mais complexas ao comparar textos, como, por exemplo, reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.





A partir de 325 pontos, temos o vermelho que indica a consolidação das habilidades relacionadas a esta competência. Os estudantes que ultrapassam esse nível na escala de proficiência são considerados leitores proficientes.


DISTINGUE POSICIONAMENTOS





Distinguir posicionamentos está diretamente associado a uma relação mais dinâmica entre o leitor e o texto.

 Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 200 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.

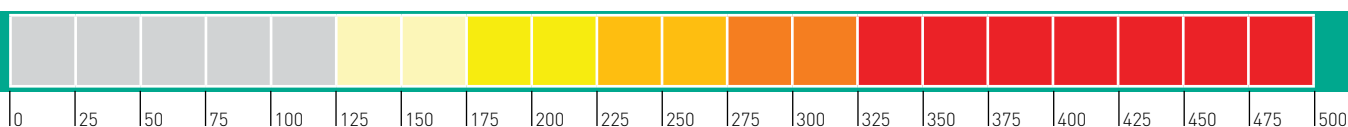
 Esta competência começa a se desenvolver entre 200 e 225 pontos na escala de proficiência. Os estudantes que se encontram no nível indicado pelo amarelo-claro, distinguem fato de opinião em um texto narrativo, por exemplo.

 No amarelo-escuro, de 225 a 275 pontos, encontram-se os estudantes que já se relacionam com o texto de modo mais avançado. Neste nível de proficiência, encontram-se as habilidades de identificar trechos de textos em que está expressa uma opinião e a tese de um texto.

 O laranja-claro, 275 a 325 pontos, indica uma nova gradação de complexidade das habilidades associadas a esta competência. Os estudantes cujo desempenho se localiza neste intervalo da escala de proficiência conseguem reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.

 O vermelho, acima do nível 325, indica a consolidação das habilidades envolvidas nesta competência.

IDENTIFICA MARCAS LINGUÍSTICAS



Esta competência relaciona-se ao reconhecimento de que a língua não é imutável e faz parte do patrimônio social e cultural de uma sociedade. Assim, identificar marcas linguísticas significa reconhecer as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada. Esta competência envolve as habilidades de reconhecer, por exemplo, marcas de coloquialidade ou formalidade de uma forma linguística e identificar o locutor ou interlocutor por meio de marcas linguísticas.



Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 125 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



Os estudantes que se encontram no intervalo amarelo-claro, de 125 a 175 pontos na escala, começam a desenvolver esta competência ao reconhecer expressões próprias da oralidade.



No intervalo de 175 a 225, amarelo-escuro, os estudantes já conseguem identificar marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos.



No intervalo de 225 a 275, laranja-claro, os estudantes apresentam a habilidade de reconhecer marcas de formalidade ou de regionalismos e aquelas que evidenciam o locutor de um texto expositivo.



Os estudantes que apresentam uma proficiência de 275 a 325 pontos, laranja-escuro, identificam marcas de coloquialidade que evidenciam o locutor e o interlocutor, as quais são indicadas por expressões idiomáticas.



A faixa vermelha, a partir do nível 325 da escala de proficiência, indica a consolidação das habilidades associadas a essa competência. O desenvolvimento dessas habilidades é muito importante, pois implica a capacidade de realizar uma reflexão metalinguística.

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 alunos 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. Isto 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

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.

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 alunos.

Um exemplo é a pesquisa de Moraes, 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 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 alunos: 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 alunos 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 alunos 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 autô-

noma 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.

As aulas de português devem privilegiar uma abordagem da língua que transcenda seu papel instrumental



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.

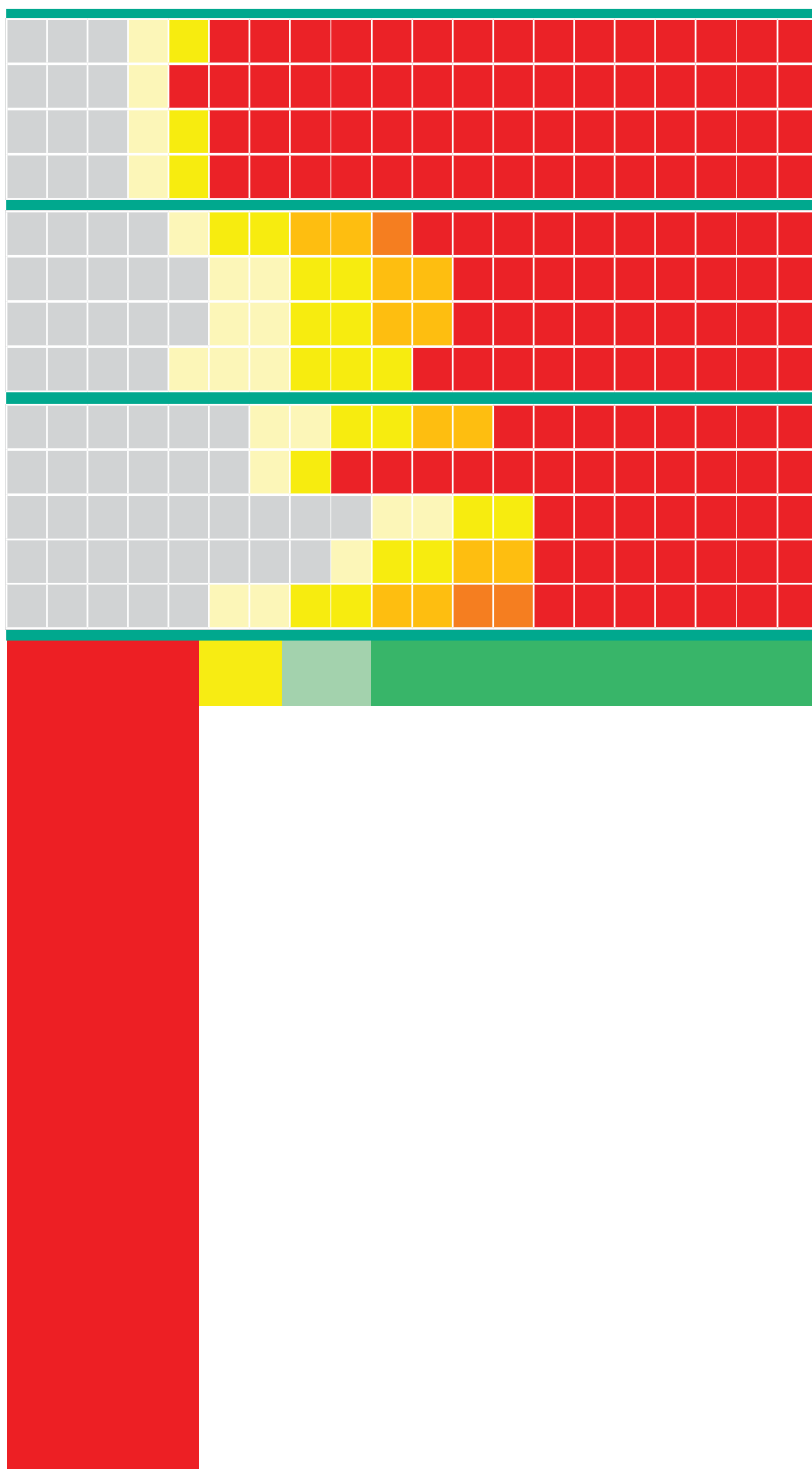
O desempenho escolar de qualidade implica, necessariamente, a realização dos objetivos curriculares de ensino propostos. Os padrões de desempenho estudantil, nesse sentido, são balizadores dos diferentes graus de realização educacional alcançados pela escola. Por meio deles é possível analisar a distância 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, consequentemente, 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 SAERS.

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

ABAIXO DO BÁSICO

As habilidades presentes neste padrão de desempenho são muito elementares e relacionam-se, essencialmente, à apropriação do código alfabético. Apesar disso, estudantes neste padrão revelam ter desenvolvido algumas habilidades indicativas da participação em eventos sociais e escolares de letramento. Eles leem frases e, nelas, localizam informações. Também, identificam a finalidade e o gênero de textos que circulam em contextos ligados à vida cotidiana, como bilhetes, receitas e convites. Isso mostra que ainda não podem ser considerados leitores autônomos, pois necessitam, para isso, desenvolver habilidades que lhes permitam interagir com textos.

ATÉ 120 PONTOS



Questão

P030004BH

Veja a cena abaixo.



Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/desenhos-para-colorir-personagens-das-historias-infantis/pinoquio-12.php>>.

(P030004BH_SUP)

A frase que mostra o que você viu é

- ☐ o boneco fala com o homem.
- ☐ o gato brinca com o boneco.
- ☐ o homem cuida do gato.
- ☐ o homem pinta o boneco.

Este item avalia a habilidade de ler uma sentença curta e de estrutura simples. Nesse caso, o suporte traz a cena de um homem (Gepeto) pintando o boneco de madeira (Pinóquio), que está sentado numa bancada. Trata-se da cena de um conto da literatura, bastante conhecido pelo público infantil.

Para resolverem este item, os estudantes precisam fazer leitura da imagem, relacionando os elementos que a compõem e comparar as informações lidas na mesma com as frases das alternativas para escolherem aquela que melhor descreve a ação.

Os estudantes que marcaram a alternativa D (89,6%), gabarito, conseguiram realizar a tarefa solicitada, demonstrando ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item.

Os estudantes que escolheram a letra A (4,2%) podem ter pautado suas escolhas numa leitura não detalhada da

imagem, focalizando a atenção na proximidade existente entre o homem e o boneco. Essa interpretação sugere uma conversa entre os dois personagens e desconsidera a pista da presença do pincel nas mãos de Gepeto. Outra possibilidade é a de que a opção por essa alternativa tenha sido sustentada por uma leitura de mundo, uma vez que, segundo a narrativa que circula no ambiente escolar, há momentos em que o boneco fala com Gepeto.

Aqueles que marcaram a opção B (3,8%), possivelmente, levaram em conta a expressão alegre do animalzinho e entenderam que ele estava brincando com o boneco.

Já os demais estudantes que escolheram a alternativa C (2,0%), provavelmente, limitaram sua leitura da imagem aos elementos que estão mais evidentes em primeiro plano, que são o homem e o gato, desconsiderando as demais informações do quadro.

A	4,2%
B	3,8%
C	2,0%
D	89,6%

Leia o texto abaixo.

Ninho

Ingredientes

4 fatias de pão de forma

1 porção de queijo

1 colher de orégano

Margarina para untar

Modo de fazer

Unte uma assadeira com margarina e coloque as fatias de pão com uma porção de queijo temperado com orégano.

Leve ao forno médio (180°) por 15 minutos até ficar dourado.

Rendimento: 4 porções.

WALITA. Diet & Light. *Cozinhando fácil com grandes marcas*. Boccato editores.

Que texto é esse?

☐

Uma carta.

☐

Uma receita.

☐

Um bilhete.

☐

Um poema.

O item avalia a habilidade de identificar o gênero textual, nesse caso, uma receita culinária de linguagem simples, que circula em diferentes esferas sociais.

Para resolver o item, os estudantes precisam fazer uma leitura das informações apresentadas no texto, relacionando-as a suas funções de uso, e identificar a estrutura característica do gênero receita quanto à forma e o tempo verbal.

Os estudantes que marcaram a letra B (89,1%), gabarito, demonstraram domínio dessa habilidade.

Os estudantes que escolheram as alternativas A (3,1%) ou C (2,8%), podem ter interpretado as informações apresentadas no “Modo de fazer” como uma mensagem que se dirige a um destinatário, desconsiderando a presença dos verbos no tempo imperativo, uma vez que essa relação de comando não é uma linguagem que, geralmente, aparece nos gêneros bilhete ou carta.

Já aqueles que optaram pela letra D (4,1%), provavelmente, desconsideraram a estrutura do texto e seu conteúdo, atendo-se ao nome do prato que sugere o título de um poema.

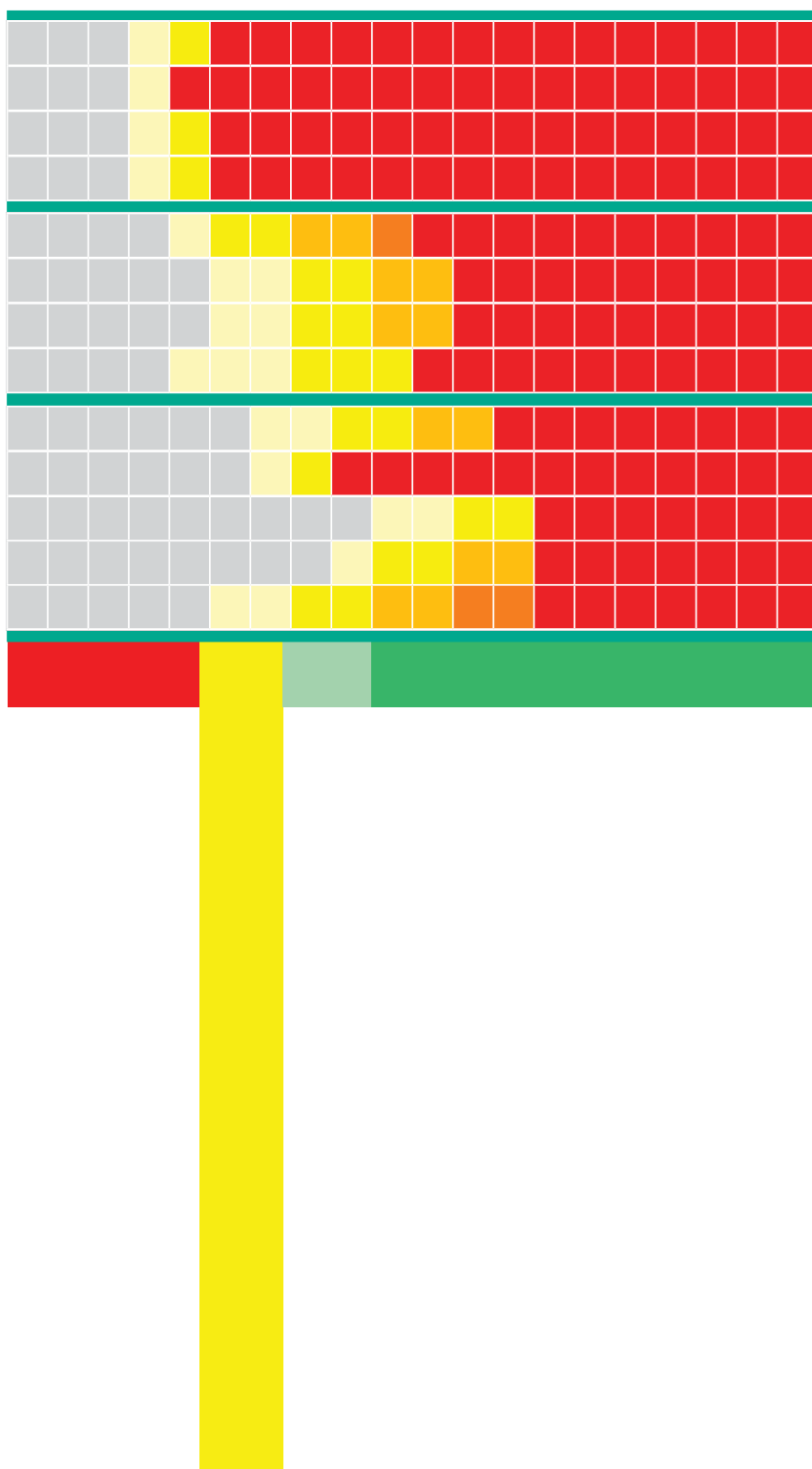
A	3,1%
B	89,1%
C	2,8%
D	4,1%

BÁSICO

Neste padrão, manifestam-se habilidades que evidenciam uma maior autonomia de leitura de textos de alguns gêneros que circulam no contexto escolar e que apresentam temáticas familiares aos estudantes. Nota-se que, neste padrão, eles começam a desenvolver habilidades básicas de leitura como localização de informações explícitas, de elementos de narrativas e assunto. Ademais, realizam operações relativas à inferência de sentido de palavra ou expressão, de uso de pontuação, de informações em texto com estrutura simples e de efeitos de humor. Também, identificam a finalidade de textos.

No que se refere à variação linguística, reconhecem expressões características da linguagem coloquial.

Constata-se, assim, que começam a desenvolver um leque habilidades que lhes permitirá avançar para um nível mais complexo de leitura.



Leia o texto abaixo.

	Minha cama
	Um hipopótamo na banheira
	Molha sempre a casa inteira.
	A água cai e se espalha
	Molha o chão e a toalha.
5	E o hipopótamo: nem ligo
	Estou lavando o umbigo.
	E lava e nunca sossega,
	Esfrega, esfrega e esfrega
	a orelha, o peito, o nariz
	as costas das mãos, e diz:
10	Agora vou dormir na lama
	Pois lá é minha cama!

CAPARELLI, Sérgio. In: *Projeto Buriti: português/ organizadora*. São Paulo: Moderna. 2 ed., p.110, 2007. (P030048B1_SUP)

As palavras que rimam nesse texto são

☐ banheira e molha.

☐ água e toalha.

☐ lavando e umbigo.

☐ lama e cama.

Este item avalia a habilidade de identificar o gênero textual, que, nesse caso, se apresenta em forma de poema narrativo, com doze versos rimados de dois em dois.

O suporte escolhido narra o banho de banheira que um hipopótamo toma antes de ir para a sua cama, que é a lama.

Para responderem ao item, os estudantes precisam ler o texto, atentando para as palavras que estão ao final de cada verso, percebendo assim a rima que se dá através da repetição de sons a partir da última sílaba tônica. Também podem observar que o primeiro verso desse poema faz rima com o segundo, o terceiro com o quarto e assim, em pares, sucessivamente, até o fim do poema, ocorrendo rima consoante emparelhada.

Os estudantes que marcaram a letra D (66,2%), gabarito, demonstram ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item, pois concluíram que os finais das palavras LAMA e CAMA têm o mesmo som.

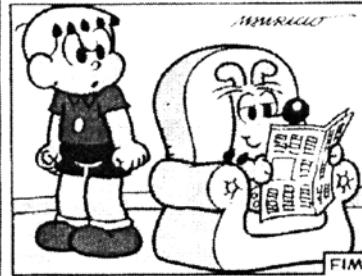
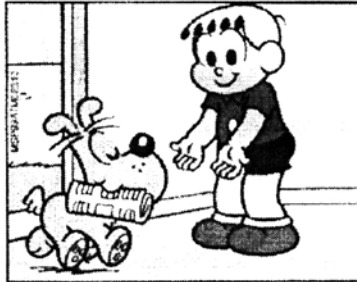
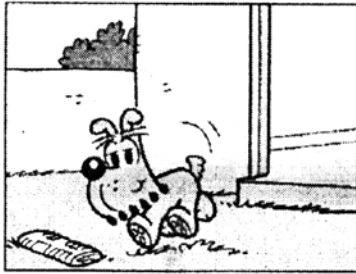
Os estudantes que optaram pelas alternativas A (9,3%), B (13,7%) ou C (9,5%) podem ter confundido o significado de rima como sendo a conjugação de palavras que pertencem ao mesmo campo semântico, no caso o da palavra BANHO. As palavras apresentadas em pares nas alternativas remetem, direta ou indiretamente, a essa palavra: "BANHEIRA, MOLHA; ÁGUA, TOALHA; LAVANDO, UMBIGO".

A	9,3%
B	13,7%
C	9,5%
D	66,2%

Questão

P030004PE

Leia o texto abaixo.

Bidu

SOUZA, Maurício de. Disponível em: <www.monica.com.br>. (P030004PE_SUP)

Essa tirinha é engraçada porque

- ☐ o cachorro sai para pegar o jornal.
- ☐ o cachorro senta-se para ler jornal.
- ☐ o menino estende os braços para o cachorro.
- ☐ o menino fica bravo com o cachorro.

Este item avalia a habilidade de identificar efeitos de humor no texto, que nesse caso, é uma tirinha do personagem Bidu, da autoria de Maurício de Souza.

Para realizar essa tarefa, os estudantes precisam ler o texto quadro a quadro e isoladamente, para perceberem que uma ação dá origem a outra e que um dos objetivos do autor é provocar humor, por meio da imagem inusitada e irreal apresentada no terceiro quadrinho.

Os estudantes que optaram pela alternativa B (65,8%), gabarito, demonstram ter desenvolvido a habilidade que o item avalia.

Os estudantes que marcaram a letra A (14,6%), provavelmente, limitaram sua leitura às informações apresentadas na imagem do primeiro quadrinho, desconsiderando as cenas posteriores.

Aqueles estudantes que escolheram a alternativa C (4,7%), possivelmente, se ativeram ao segundo quadrinho, entendendo que o humor da piada reside no fato de que o menino está estendendo os braços para pegar o jornal e o cachorrinho o ignora. Essa escolha demonstra uma percepção fragmentada do texto imagético.

Já os demais estudantes, que optaram pela letra D (13,9%), podem ter se baseado na expressão do menino e desconsiderado a presença de humor na cena em que o cachorro lê jornal sentado numa poltrona.

A 14,6%

B 65,8%

C 4,7%

D 13,9%

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)

De acordo com esse texto, os vizinhos reclamam porque

- ☐ as gatinhas amam o gato.
- ☐ o gato faz barulho.
- ☐ o gato é valente.
- ☐ os ratos têm medo do gato.

O item acima avalia a habilidade de estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto.

O suporte traz um poema de rimas consoantes que, mesmo sem ter a intencionalidade de narrar um acontecimento, nesse caso, apresenta elementos que possibilitam avaliar uma relação de causalidade.

Para resolver este item os estudantes precisam fazer a leitura do texto percebendo naturalmente a sua rítmica, mas atentando para o conteúdo do mesmo que, de forma explícita, no quarto verso, responde à questão proposta.

Os estudantes que escolheram a letra B (66,7%), gabarito, demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada nesse item.

Aqueles estudantes que optaram pela alternativa C (9,6%), possivelmente, levaram em conta que o gato do texto é valente porque briga no escuro. Nesse caso, não demonstraram domínio dessa habilidade, porque identificaram a justificativa do gato para fazer barulho, mas não o elemento encadeador da relação de causalidade.

Já os estudantes que marcaram as letras A (12,3%) e D (10,4%) podem ter se valido da leitura que fizeram até o segundo verso, desconsiderando as demais informações do texto. Essas escolhas, assim como apresentado no parágrafo anterior, não contemplam a habilidade por se encontrarem no plano da justificativa para o barulho produzido pelo gato.

A 12,3%

B 66,7%

C 9,6%

D 10,4%

Questão

P030005BH

Leia o texto abaixo.

É verdade que a banana é uma fruta cheia de energia?

Sim, a banana é rica em energia. Quando você for praticar um exercício físico é legal comer uma banana antes ou depois das atividades. A banana nasce em uma árvore que se chama bananeira e surgiu na Ásia.

Disponível em: < www.smartkids.com.br > (P030005BH_SUP)

Esse texto fala sobre

- ☐ importância da banana.
- ☐ atividades físicas.
- ☐ árvores da Ásia.
- ☐ alimentação saudável.

Esse item avalia a habilidade de identificar a ideia central de um texto curto, como o que se apresenta nesse suporte, que traz informações acerca da importância da banana para a saúde.

Para resolverem esse item, os estudantes precisam fazer a leitura do texto e identificar a interrelação entre as informações apresentadas, reconhecendo, dessa forma, o assunto principal do texto.

Os estudantes que optaram pela alternativa A (57,4%), que é a resposta correta, o fizeram porque já dominam essa habilidade avaliada pelo item em questão.

Os estudantes que escolheram a letra B (9,6%) podem ter associado a afirmação de que a fruta produz energia à ideia da prática de exercícios e o uso de energéticos como complementos. Assim como os que marcaram a letra D (25,0%), que também atentaram para o assunto “alimentação saudável”, muito divulgado nos dias atuais e desconsideraram o restante do texto.

Os estudantes que marcaram a opção C (7,3%), provavelmente, foram seduzidos pela curiosidade acerca da origem da banana, que parece ser tão brasileira, e descartaram as demais informações se distanciando do gabarito.

A 57,4%

B 9,6%

C 7,3%

D 25%

ADEQUADO

Analisando-se as habilidades representativas deste padrão de desempenho, observa-se que há indícios de apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestada em operação de retomada de informações por meio de pronomes pessoais retos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por advérbios e locuções adverbiais e por marcadores de causa e consequência.

Com relação às operações inferenciais, eles depreendem informações implícitas, o sentido de palavras ou expressões, o efeito do uso pontuação e de situações de humor.

No que diz respeito ao tratamento das informações globais, esses estudantes identificam o assunto de textos que abordam temáticas que lhes são familiares.

Neste padrão, constata-se, também, que no que se refere às informações da base textual, eles identificam elementos da estrutura narrativa e distinguem fato de opinião.

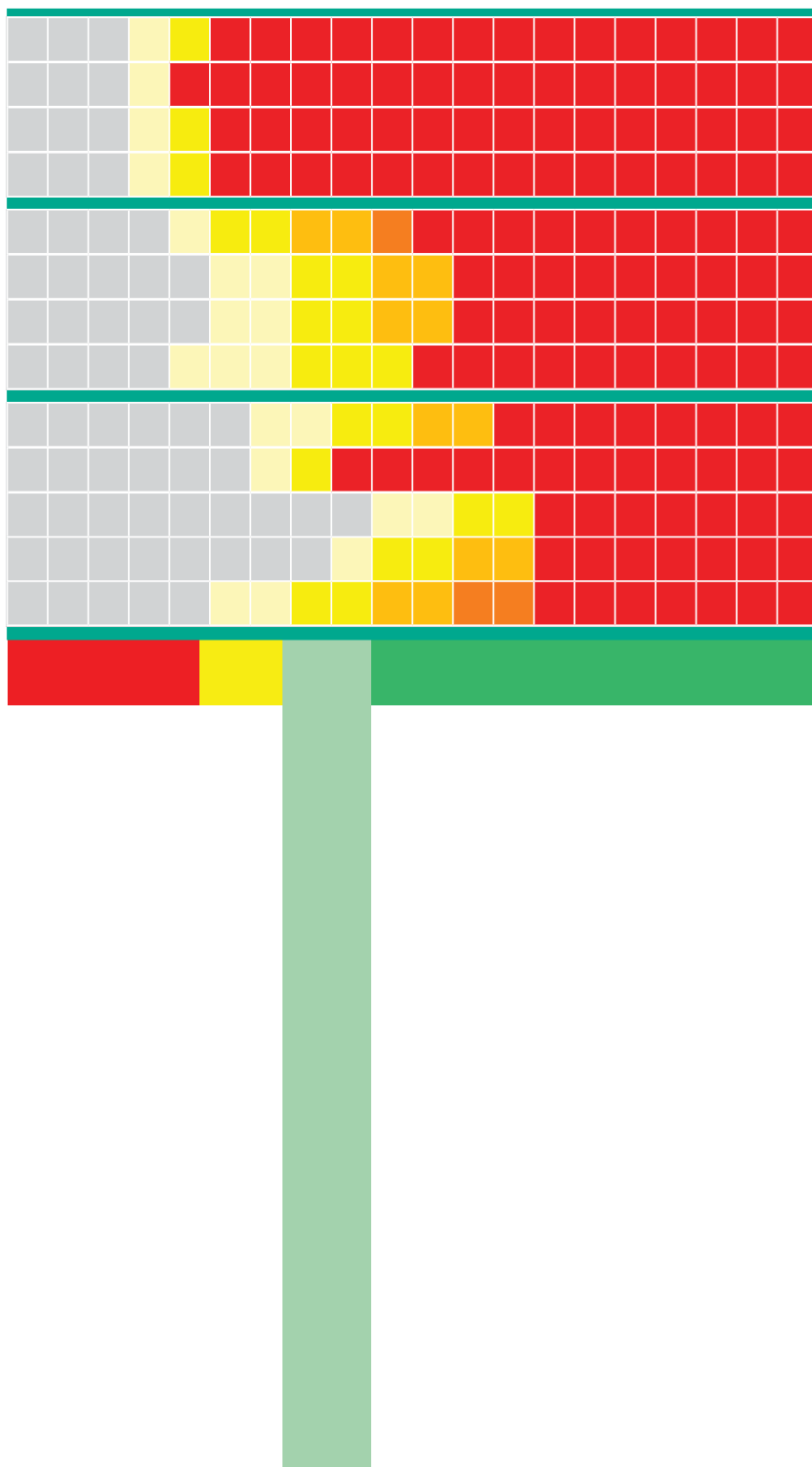
Acrescente-se ainda que interpretam textos que integram linguagem verbal e não verbal cuja temática se relaciona ao cotidiano do estudante.

Percebe-se que, neste padrão, os estudantes revelam estar em contato mais intenso com eventos de letramento, pois conseguem identificar a finalidade de alguns textos que circulam em uma sociedade letrada.

Um das habilidades que melhor evidenciam a ampliação da complexidade das operações cognitivas realizadas pelos estudantes que se encontram nesse padrão é a capacidade de construir relações de intertextualidade, comparando textos que tratam do mesmo tema.

Constata-se, assim, que os estudantes que se encontram nesse conseguem mobilizar habilidades para atuar sobre o texto, indo além das informações apresentadas em sua superfície, atingindo camadas mais profundas de significado.

DE 170 A 225 PONTOS



Leia o texto abaixo.

O urso e as abelhas

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

Moral: Mais vale suportar um só ferimento em silêncio.

Disponível em: <www.metáforas.com.br> Acesso em: 20 jan. 2010. (P030032B1_SUP)

Nesse texto, a palavra “topou” significa

☐ destruiu.

☐ encontrou.

☐ encostou.

☐ subiu.

Esse item avalia a habilidade de inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto.

O suporte traz uma fábula de linguagem simples e acessível à faixa etária e para realizar a tarefa os estudantes precisam ler todo o texto, pois embora a palavra em questão apareça logo na primeira linha é no desenrolar da história que eles poderão confirmar o significado da palavra TOPOU.

Os estudantes que marcaram a letra B (35,6%), gabarito, além de demonstrarem ter conhecimento do uso desse termo TOPOU em seu dia a dia, pautaram-se, também, nas demais ações do urso, concluindo, assim, que antes de farejar a ár-

vore, penetrá-la e arranhá-la ele a encontrou.

Os estudantes que escolheram a letra A (33,8%), possivelmente, identificaram a frase que acompanha o verbo DESTRUIR na sexta linha do texto, que pode ter se constituído num elemento facilitador para a marcação dessa alternativa. No entanto, essa escolha distancia-se da habilidade avaliada por representar uma informação específica do texto.

Aqueles que marcaram as opções C (11,7%) e D (17,4%), provavelmente, levaram em conta os costumes mais conhecidos dos ursos como encostar-se nas árvores para se coçar e subir nas mesmas para buscar frutos.

A 33,8%

B 35,6%

C 11,7%

D 17,4%

Leia o texto abaixo.

**Bichos ameaçados
PROCURA-SE**

Nome científico: Carcharodon carcharias

Nome popular: tubarão-branco

Peso: de 20 quilos até 2,5 toneladas

Local onde é encontrado: em todo o planeta. No Brasil, o maior número é avistado no norte do estado do Rio de Janeiro.

Habitat: águas frias, geralmente abaixo dos 180°C; desde locais rasos até 1.280 metros de profundidade; tanto em alto-mar como perto da praia.

Motivo da busca: animal ameaçado de extinção!

Ciência Hoje das crianças. Rio de Janeiro: Ediouro Gráfica e Editora Ltda 2.ed., ano 20, n. 183, p.20, set. 2007. (P030198B1_SUP)

Esse texto serve para

☐

dar uma notícia.

☐

ensinar a cuidar de bichos.

☐

informar sobre um animal.

☐

vender um animal.

A habilidade avaliada pelo item é a de identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.

O suporte apresenta uma informação em forma de apelo ou anúncio e tem como objetivo principal informar sobre o modo de ser e de viver do tubarão-branco.

Para responderem ao item os estudantes precisam ler o texto na íntegra e observar a estrutura apresentada para reconhecerem seu objetivo. No entanto, o formato apresentado no suporte, por não ser comum a textos informativos, pode representar um elemento dificultador na realização dessa tarefa.

Dessa forma, para chegarem à resposta correta, letra C (39,2%), os estudantes, além de terem investido sua atenção no comando do item, também consideraram o conteúdo das informações

e a intenção do texto, identificando a sua finalidade.

Os estudantes que marcaram a letra A (32,6%) podem ter confundido o objetivo do texto por conta da sua estrutura de anúncio, que é um gênero comum em veículos de notícia como o jornal. Assim como os que optaram pela alternativa D (4,6%) que associaram a palavra PROCURA-SE aos tão conhecidos anúncios de compra e venda veiculados na esfera midiática. Essas escolhas afastam-se da habilidade avaliada nessa tarefa, uma vez que se sustentam pela forma e não pelo conteúdo apresentado ao leitor.

Já aqueles estudantes que escolheram a letra B (22,3%), provavelmente, consideraram os subtítulos em destaque como se fossem instruções acerca dos cuidados com o animal, demonstrando, dessa forma, uma percepção fragmentada do texto apresentado.

A 32,6%

B 22,3%

C 39,2%

D 4,6%

Leia o texto abaixo.

A Fada que corria	
5	Certa vez, encontrei uma fada bem velhinha que corria em direção a determinado lugar. Ao perguntar a ela por que corria tanto, disse-me:
	– Faz muito tempo que ando neste mundo e agora não sei mais o que fazer. Vou-me embora.
10	E a fada continuou dizendo que dava às moças, beleza; aos moços, coragem; aos velhos, sabedoria. Mas, todos lhe perguntavam se ela possuía ouro ou dinheiro porque só isso a eles interessava.
	– Mas por que você foge? – perguntei.
	– Porque acho que também as rosas e as borboletas se tornarão ambiciosas.
15	As rosas, que ouviram a fada se queixar, disseram que eram muito felizes. O mesmo afirmaram as borboletas dizendo que ouro e prata elas possuíam em suas asas.
	Pensando no que acabara de ouvir das rosas e das borboletas, a fada chegou à conclusão de que elas eram as duas únicas criaturas bondosas e sensíveis existentes na terra. [...]
20	Certamente, esta não era uma fada má. O que ela esperava era ouvir das pessoas o interesse por valores mais duradouros. Por causa disso, estava decepcionada e desejava sumir. No entanto, ao encontrar alguns seres querendo ser felizes com o que possuíam, a fada resolveu ficar.

Rio Grande do Sul: Edelbra, 16 de jan. (Coleção 4 Estações/Verão). (P050184B1_SUP)

Nesse texto, a frase que mostra uma opinião da fada é:

- ☐ “... encontrei uma fada bem velhinha que corria em direção a determinado lugar.”. (l. 1 - 2)
- ☐ “... acho que também as rosas e as borboletas se tornarão ambiciosas.”. (l. 9 - 10)
- ☐ “As rosas, que ouviram a fada se queixar, disseram que eram muito felizes.”. (l. 11 - 12)
- ☐ “... alguns seres querendo ser felizes com o que possuíam, a fada resolveu ficar.”. (l. 19 - 20)

A habilidade avaliada por esse item é a de distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato. Essa habilidade é complexa, por avaliar a capacidade dos estudantes de se relacionarem com o texto, por meio de inferências de significação.

O suporte apresenta o fragmento de um conto, narrado em primeira pessoa, de linguagem simples e acessível à faixa etária.

O item apresentado exige dos estudantes uma aproximação maior com o texto, que vai além do seu conhecimento do mundo letrado, pois para resolvê-lo precisam perceber a intenção do narrador e identificar os posicionamentos do mesmo, relativos aos fatos tratados nesse suporte.

Os estudantes que marcaram a letra B (31,3%), gabarito, demonstram ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item.

Aqueles estudantes que optaram pela alternativa A (36,5%), possivelmente, focalizaram sua atenção na expressão adjetiva BEM VELHINHA, que embora esteja no diminutivo e em outra situação textual indicaria afeto, carinho, nesse caso, configura um fato, pois a fada era mesmo velha.

Os demais estudantes que marcaram as letras C (13,0%) ou D (18,1%) também podem ter seguido a mesma linha de raciocínio anterior e se confundiram em relação ao adjetivo FELIZES, atribuindo, em ambos os casos, o significado de opinião em relação à vida. Esses estudantes demonstraram uma análise fragmentada do texto, o que os impossibilitou de realizarem a inferência solicitada pelo enunciado dessa tarefa.

A 36,5%

B 32,3%

C 13,0%

D 18,1%

AVANÇADO

Neste padrão, os estudantes demonstram uma maior capacidade de interagir com textos de estrutura mais complexa e de temática menos familiar.

No que diz respeito aos textos narrativos, conseguem identificar personagens e, também, o conflito gerador e o desfecho.

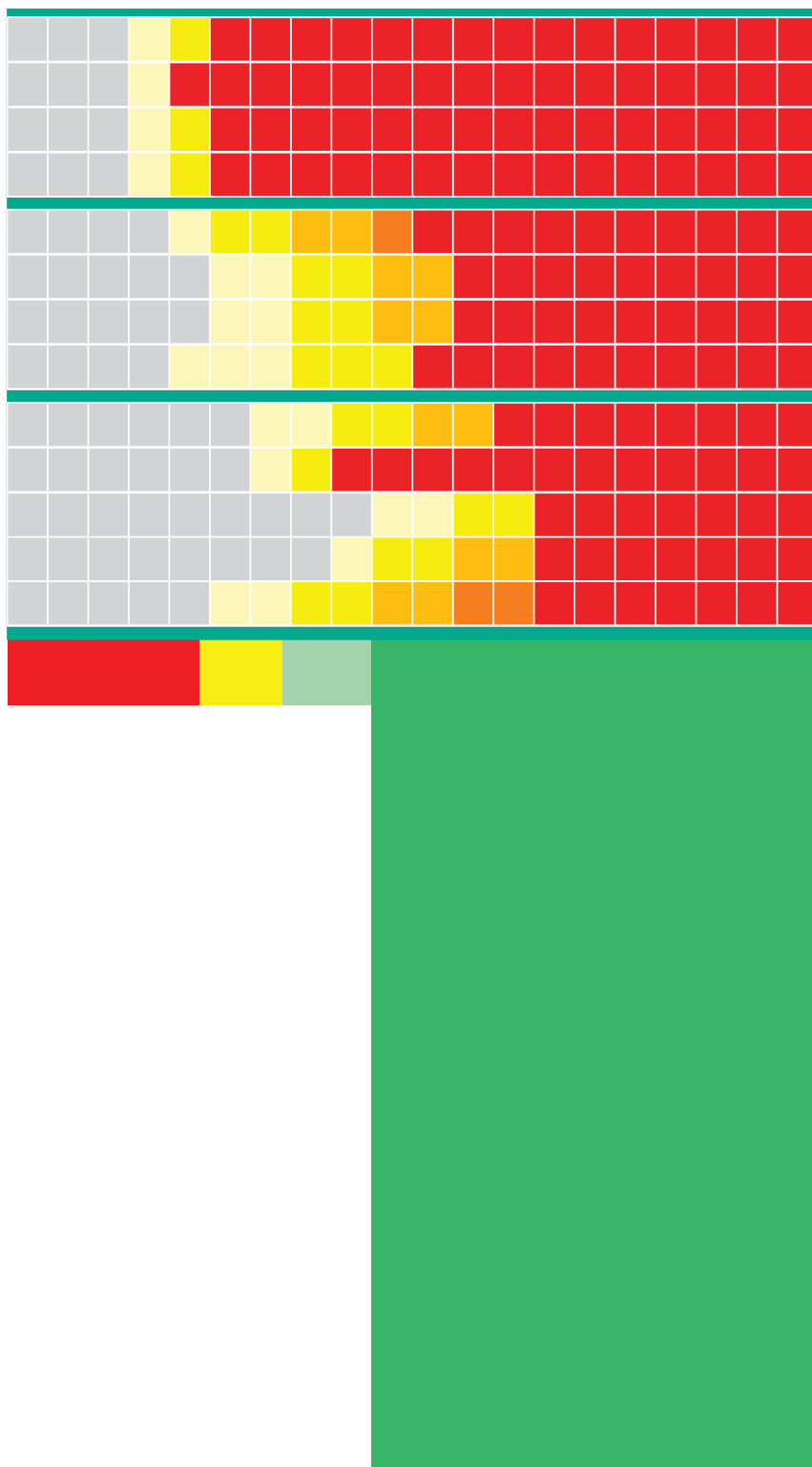
Na dimensão relativa à apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam habilidades para realizar operações de retomada de informações por meio de pronomes demonstrativos, possessivos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por expressões adverbiais.

No campo da variação linguística, neste padrão, os estudantes identificam interlocutores por meio de marcas linguísticas.

No que concerne à realização de inferências, reconhecem o efeito de humor produzido pelo uso de ambiguidade e do emprego de notações.

As habilidades desenvolvidas neste padrão revelam um leitor mais maduro, capaz de lidar com uma maior gama de gêneros textuais.

ACIMA DE 225 PONTOS



ANÁLISE DO DITADO – SAERS 2011 – DADOS REDE MUNICIPAL

O ponto de partida é o ato de escrever, associado a práticas de oralidade e leitura e uma pergunta: Por que avaliar o processo cognitivo implementado pelos estudantes desde a fase inicial da escrita? O desafio é o de pensar essa dimensão tríade a partir de seus usos, suas funções e seus efeitos para o indivíduo e para a sociedade em situações de interação.

O objetivo deste texto é o de identificar e problematizar o processo de apreensão da escrita dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental com base nas competências elencadas pela Matriz de Referência do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), e nos resultados aferidos no ditado realizado no ano de 2011.

Aprender a escrever diz respeito ao domínio de uma determinada linguagem escrita e, portanto, de uma determinada cultura ou de diversas culturas, que podem ser bastante diferentes das que são aprendidas com a linguagem falada, no grupo familiar, mas que subsidiam o ato de escrever. As culturas são construídas nas interações do dia a dia dos grupos humanos e, portanto, também nas salas de aulas.

Buscando averiguar o percurso já empreendido pelos estudantes dessa etapa de escolaridade, foi proposta uma situação de escrita direcionada, ou seja, a reprodução por meio de código escrito de uma estrutura textual ditada pelo Professor Aplicador.

Tendo como tema o universo lúdico dos brinquedos, esse ditado buscou avaliar as habilidades ortográficas e textuais já desenvolvidas pelos estudantes e evidenciar aquelas que eles ainda necessitam adquirir ou consolidar.

Os aspectos avaliados através do ditado foram agrupados em dois tópicos:

Tópico 1 – Aspectos Ortográficos

Tópico 2 – Estrutura Textual

Dos tópicos frases que compõem esse texto, a frase-chave “A professora respondeu:”, localizada na quinta linha do texto, não foi avaliada, pois a mesma poderia confundir os estudantes em relação à atuação do Professor Aplicador – alguns estudantes poderiam desconsiderar essa frase como parte do ditado e pensar que o Professor Aplicador estava referindo-se a si mesmo na terceira pessoa.

Cabe destacar ainda que, para não influenciar na escrita dos estudantes, o Professor Aplicador ditou uma frase por vez e de forma natural, pausadamente, sem separar as sílabas das palavras.

No primeiro tópico, a escrita de palavras foi avaliada de forma convencional, atendendo aos princípios ortográficos da Língua Portuguesa e contemplada nos seguintes aspectos: a escrita de sílabas simples, no padrão consoante/vogal; encontro consonantal; sílabas formadas por vogal; uso do “r” ou do “s” em fim de sílaba; usos do “l” em fim de sílaba; uso de letras concorrentes (letras que podem representar diferentes sons, dependendo de sua posição na palavra); dígrafos; encontros vocálicos; marcas de nasalização e uso do “h” em início de palavra.

Os quadros a seguir compreendem os aspectos avaliados no ditado, o número de vezes que cada um deles foi avaliado e o percentual de estudantes por faixa de acertos. Abaixo de cada quadro foram descritas as análises sobre o que esses percentuais indicarem em relação aos processos de aprendizagem da escrita vivenciados pelos estudantes.

Veja, a seguir, o texto ditado aos estudantes pelo aplicador.



Disponível em: <http://fotos.sapo.pt/UgWF7aqYnqNIB4zhSYkz/>. Acesso em: 19 set. 2011.

A festa dos brinquedos

A turma de João vai fazer uma festa dos brinquedos hoje na escola. Logo que a professora Regina deu essa ideia legal, João perguntou:

– Posso trazer meu carrinho de corrida?

A professora respondeu:

– É claro que pode! Mas você terá que compartilhar esse brinquedo com os colegas.

João ficou muito animado.

TÓPICO 1 – ASPECTOS ORTOGRAFICOS

Quadro 1 – Sílabas canônicas

Sílabas canônicas (no padrão CV com relação estável entre o som consonantal e sua representação gráfica)		
Número de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
30	0	0,6
	1 a 5	0,7
	6 a 10	0,9
	11 a 15	1,4
	16 a 20	3,0
	21 a 25	9,9
	26 a 29	41,9
	30	41,7

O primeiro quadro demonstra que o grupo de estudantes que acertou 21 a 25 das ocorrências como também os que obtiveram de 26 a 29 acertos, demonstraram dominar o princípio alfabético da língua, pois estabeleceram correspondências adequadas entre fonemas e grafemas, sendo capazes de organizá-los na escrita de palavras. Esses estudantes conseguem combinar vogais e consoantes em uma mesma palavra através de uma leitura termo a termo, pois compreendem que cada som representa uma letra, mesmo apresentando alguns desvios ortográficos. Os estudantes, que se encontram nesse nível, demonstram que já iniciaram um processo de reconhecimento da função social da escrita. Essas crianças têm noção da escrita convencional da língua, mesmo omitindo letras quando misturam a hipótese alfabética e silábica. Isso ocorre porque esses estudantes ainda estão consolidando os aspectos ortográficos, apesar de não apresentarem problemas conceituais de escrita.

É provável que os estudantes que se encontram nas faixas entre 11 e 15 acertos e entre 16 e 20 acertos – respectivamente 1,5% e 3,1%, já suponham que a menor unidade da língua seja a sílaba mas, na escrita de frases, podem escrever uma letra para cada palavra. A escrita desses estudantes apresenta semelhanças com o nível pré-silábico, mas já dão pistas de que as crianças estão começando a desenvolver a consciência fonológica. Esses estudantes escrevem algumas sílabas no padrão consoante/vogal, mas encontram dificuldades em outras, possivelmente, na escolha de uma consoante que represente determinado som da fala. Alguns dos estudantes que se encontram nessa faixa, demonstram ter vencido a hipótese silábica, porque já compreendem que a escrita, na maioria das vezes, representa o som da fala e já apresentam tentativas de combinar esses sons.

Já aquele grupo de 0,6% dos estudantes avaliados não acertou nenhuma das sílabas no padrão consoante/vogal que aparecem em diferentes palavras do ditado. Esse pequeno percentual de estudantes, provavelmente, ainda não domina o princípio alfabético da língua pois não relaciona fonema/grafema. Dessa forma, esses estudantes não podem, por enquanto, ser considerados alfabetizados. Assim como os estudantes que obtiveram de 1 a 5 e de 6 a 10 acertos apresentam um nível de dificuldade relativamente alto, se considerarmos as 30 ocorrências de sílabas simples no texto ditado. Os estudantes que se encontram nesse nível demonstraram intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes, misturando as letras do próprio nome ou letras e números em uma mesma palavra, outras vezes caracterizando uma palavra com uma letra inicial.

Quadro 2 – Encontro consonantal.

Número de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
5	0	3,6
	1	1,9
	2	3,5
	3	7,7
	4	18,4
	5	65,0

O quadro 2 apresenta um resultado em que a maior parte dos estudantes que foram avaliados demonstraram ter desenvolvido habilidade para fazer essa discriminação e escrever da maneira convencional as cinco palavras do ditado nas quais apareceram encontros consonantais como: br, pr, tr, cl.

Para se perceber um encontro consonantal é necessário possuir uma boa discriminação auditiva e, dessa forma, considerar os sons das consoantes presentes no encontro. É o que se pode notar no desempenho dos 83,4% dos estudantes avaliados que demonstraram o reconhecimento dos encontros consonantais em sua fala, na pronúncia das palavras e na escrita. Esses estudantes não reconhecem um ou outro desses encontros consonantais em palavras menos recorrentes.

Os estudantes que se encontram na faixa de 3,5% e 7,7% do total de estudantes avaliados, conseguiram acertar 2 e 3 ocorrências respectivamente e demonstraram um certo progresso na escrita de palavras que exigem maior conhecimento ortográfico. Esses estudantes, provavelmente, conhecem alguns encontros consonantais, em algumas palavras que usam mais constantemente e os desconsideram naquelas palavras que ainda não têm escrito com frequência. Também há que se considerar aqui os desvios de fala que pode promover o erro ortográfico.

Um pequeno percentual de 3,6% dos estudantes avaliados não reconhecem os encontros consonantais em nenhuma das cinco ocorrências e 1,9% do total de estudantes acertaram apenas uma delas. Esses estudantes, que se encontram nessa faixa, possivelmente, em sua fala coloquial, pronunciam esses encontros consonantais, mas ao escreverem certas palavras ditadas, os encontros consonantais são ignorados e as sílabas CCV se transformam em CV, ou seja, uma sílaba complexa se transforma numa sílaba simples.

Quadro 3 - Sílabas formadas por vogal.

Número de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
3	0	1,8
	1	3,1
	2	13,0
	3	82,1

Em relação ao uso de sílabas formadas por vogal, podemos observar três faixas, sendo que, os estudantes que obtiveram 2 e 3 acertos, nas faixas de 13,0% e 82,1%, apresentam um bom desempenho na escrita daquelas palavras que foram propostas no ditado e demonstraram que, somente não consolidaram a ortografia de algumas delas, por não serem muito comuns ao seu vocabulário.

Para as duas primeiras faixas que somam ao todo 4,9% dos estudantes avaliados, considera-se que ocorreu um baixo índice de acerto, uma vez que foram evidenciadas três ocorrências de sílabas formadas por vogal no ditado.

Esses estudantes, ainda não reconhecem as sílabas formadas por uma única letra, por estarem, provavelmente, na fase inicial da aquisição da escrita, na qual é comum o exercício de combinar letras para formar sílabas no padrão consoante/vogal.

Quadro 4 – Uso do “r” ou do “s” em fim de sílaba.

Número de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
11	0	1,8
	1 a 3	3,3
	4 a 6	5,0
	7 a 9	17,7
	10	18,8
	11	53,3

Observa-se no quadro 4 que 53,3% dos estudantes avaliados que acertaram as onze ocorrências, mais os 18,8% daqueles que obtiveram dez acertos, escreveram de forma convencional as palavras terminadas em “r” ou “s” propostas pelo ditado. Esse percentual indica que mais da metade dos estudantes apresentou um bom resultado, na escrita dessas palavras.

Os 1,8% dos estudantes não acertaram nenhuma dessas sílabas e 3,3% acertaram apenas uma delas. Os estudantes, que se encontram na fase inicial da escrita e obtiveram faixas de 4 a 6 e 7 a 9 acertos, possivelmente, escreveram as palavras ditadas da forma como as mesmas são pronunciadas em seu dia a dia, suprimindo o “r” e “s” ao final das mesmas. Dessa forma, demonstraram que escrevem como falam, por exemplo: fazer – fazê. Esse fato pode também indicar que os estudantes que não desenvolveram a escrita de sílabas em padrão diferente daquele formado por consoante/vogal, indicam dificuldade para a construção dessas palavras avaliadas nesse padrão, consoante/vogal/consoante.

Quadro 5 – Uso do “l” em fim de sílaba.

Número de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
3	0	30,4
	1	69,6

De acordo com o quinto quadro, 69,6% dos estudantes avaliados que acertaram a escrita da sílaba terminada em “l”, demonstraram que já concebem as palavras enquanto sequência de sons independente de seus significados. Esses estudantes conseguem relacionar ortografia e significado, demonstrando ter desenvolvido consciência fonológica num nível satisfatório para esse ano de escolaridade.

O quadro 5 também apresenta traz um percentual bastante alto de estudantes que não acertaram a palavra “legal”, proposta no ditado, em função da pronúncia do “l” ao final da última sílaba que apresenta o som de “u”.

Para os estudantes que estão na fase inicial da escrita, a construção dessas palavras pode trazer bastante dúvida, pois para eles, as relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto são de uma para um, ou seja, cada letra tem o seu som. Por isso registraram a palavra “legau”, ao ouvirem “legal”.

Quadro 6 - Letras concorrentes no início/meio/fim de palavras

Uso de letras concorrentes (sons consonantais que podem ser representados por diferentes letras, dependendo da posição da letra na palavra e/ou letras que podem representar diferentes sons, dependendo de sua posição na palavra).		
Número de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
10	0	1,2
	1 a 3	3,5
	4 a 6	10,3
	7 a 9	43,6
	10	41,4

No quadro 6, pode-se observar que a grande maioria dos estudantes avaliados 85,0%, já consolidou a ortografia que compõe a maioria das palavras que foram apresentadas no ditado, embora durante o processo de alfabetização sejam muitas as dúvidas que surgem acerca do uso de “S”, “C” ou “Ç” para promover o som do “S”. Esses estudantes demonstram que já possuem consciência fonológica considerável para a utilização da língua escrita convencional, embora alguns desvios ortográficos ainda aconteçam.

Os resultados apontam que em 10 ocorrências de letras concorrentes no ditado, 4,7% dos estudantes avaliados não obtiveram nenhum acerto ou acertaram de 1 a 3 dessas palavras. Esse percentual, em vista do total de estudantes avaliados, não representa um número preocupante de estudantes que ainda não desenvolveram essa habilidade.

Quadro 7 – Dígrafos.

Número de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
9	0	2,5
	1 a 3	10,0
	4 a 6	29,7
	7 a 8	26,8
	9	31,1

De No ditado, foram avaliadas nove ocorrências de dígrafos, a saber: qu, ss, rr, nh, lh.

Dentre o total de estudantes avaliados, 57,9% acertaram de 7 a 8 dígrafos ou todos eles, outros 29,7% obtiveram 4 a 6 acertos e os demais 12,5% deles não obtiveram acerto ou acertaram de 1 a 3 das ocorrências.

Mesmo considerando que quase metade do total de estudantes avaliados não obteve um número satisfatório de acertos, deve-se levar em conta a dificuldade observada na fase inicial da escrita, em função da consciência fonológica. À medida que os estudantes ampliam seu vocabulário, também vão se apropriando da escrita de novas palavras que antes só eram conhecidas por eles oralmente. Palavras como “carrinho” e “professora” que estão sempre presentes na sala de aula, tanto na oralidade quanto na escrita são facilmente escritas da forma correta, ao passo que o pronome demonstrativo “essa”, assim como a palavra “corrida”, aparecem no ditado escritas somente com um “s” ou “r”, demonstrando que esses estudantes precisam caminhar mais em direção a ortografia, ou à conscientização fonológica.

Quadro 8 – Encontros vocálicos (ditongos crescentes e decrescentes).

Número total de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
7	0	2,1
	1 a 3	5,2
	4 a 6	29,7
	7	63,1

O quadro 8 mostra que em sete ocorrências de encontros vocálicos no ditado, 93,3% obtiveram de 4 a 6 ou o total de acertos, 5,2% deles acertaram de 1 a 3 ocorrências e 2,1% dos estudantes avaliados não obtiveram nenhum acerto. Dessa forma, pode-se concluir que a maior parte dos estudantes demonstra ter desenvolvido de forma satisfatória essa habilidade.

Quadro 9 – Marcas de nasalização.

Número total de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
5	0	2,6
	1	5,6
	2	5,5
	3	9,3
	4	18,7
	5	58,4

Nessa fase da alfabetização, é muito comum que os estudantes apresentem dificuldades em relação às marcas de nasalização, pois ela pode ser realizada pelo uso do “til” assim como do “m”, “nh” e do “n”.

De acordo com o quadro 9, 77,1%, obtiveram de quatro a cinco acertos evidenciando um domínio dos princípios ortográficos que organizam a escrita. Dos estudantes que participaram da avaliação, 9,3% obtiveram três acertos no total de cinco ocorrências de marcas de nasalização. Esse resultado é considerável, se pensarmos no total de ocorrências no ditado e indica que esses estudantes desenvolveram de modo satisfatório os conhecimentos ortográficos para a utilização das marcas de nasalização. 11,1% tiveram 2 acertos, indicando que as utilizam de forma correta ocasionalmente. E os demais 2,6% deles não conseguiram utilizar adequadamente nesse ditado as marcas de nasalização de forma convencional em nenhuma das palavras.

Quadro 10 – Uso do “h” em início de palavra.

Número total de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
1	0	34,2
	1	65,8

A maior parte, ou seja, 65,8% dos estudantes avaliados obtiveram acerto na única palavra iniciada com “h” que ocorreu no ditado em questão e demonstraram que têm desenvolvido esse aspecto da escrita ortográfica de maneira competente. Entretanto, 34,2% do total de estudantes avaliados não obteve nenhum acerto, o que comprova a dificuldade dos estudantes nessa fase de aquisição da escrita em assimilar o uso da consoante muda “h” de forma correta, ou de acordo com as regras ortográficas que regem a escrita da língua portuguesa.

TÓPICO 2 – ESTRUTURA TEXTUAL

Quadro 1 – Uso de letra maiúscula.

Número de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
10	0	2,5
	1 a 3	12,0
	4 a 6	15,6
	7 a 9	31,3
	10	38,7

Nesse quadro pode-se observar que os estudantes que fazem parte dos 70%, das duas últimas faixas, utilizaram adequadamente a letra maiúscula na maior parte das ocorrências ou no total delas.

Os 15,6% dos estudantes avaliados que acertaram de 4 a 6 das ocorrências no ditado, embora tenham demonstrado ter dúvidas sobre esse aspecto estrutural do texto, fizeram uso da letra maiúscula em algumas das situações propostas pelo texto do ditado.

Os demais 2,5% dos estudantes não obtiveram nenhum acerto, e 12,0% acertaram de 1 a 3 acertos, nas dez ocorrências do uso de letra maiúscula no ditado. Esse resultado demonstra que esses estudantes têm muitas dúvidas acerca do uso de letra maiúscula em substantivos próprios ou no início de frases.

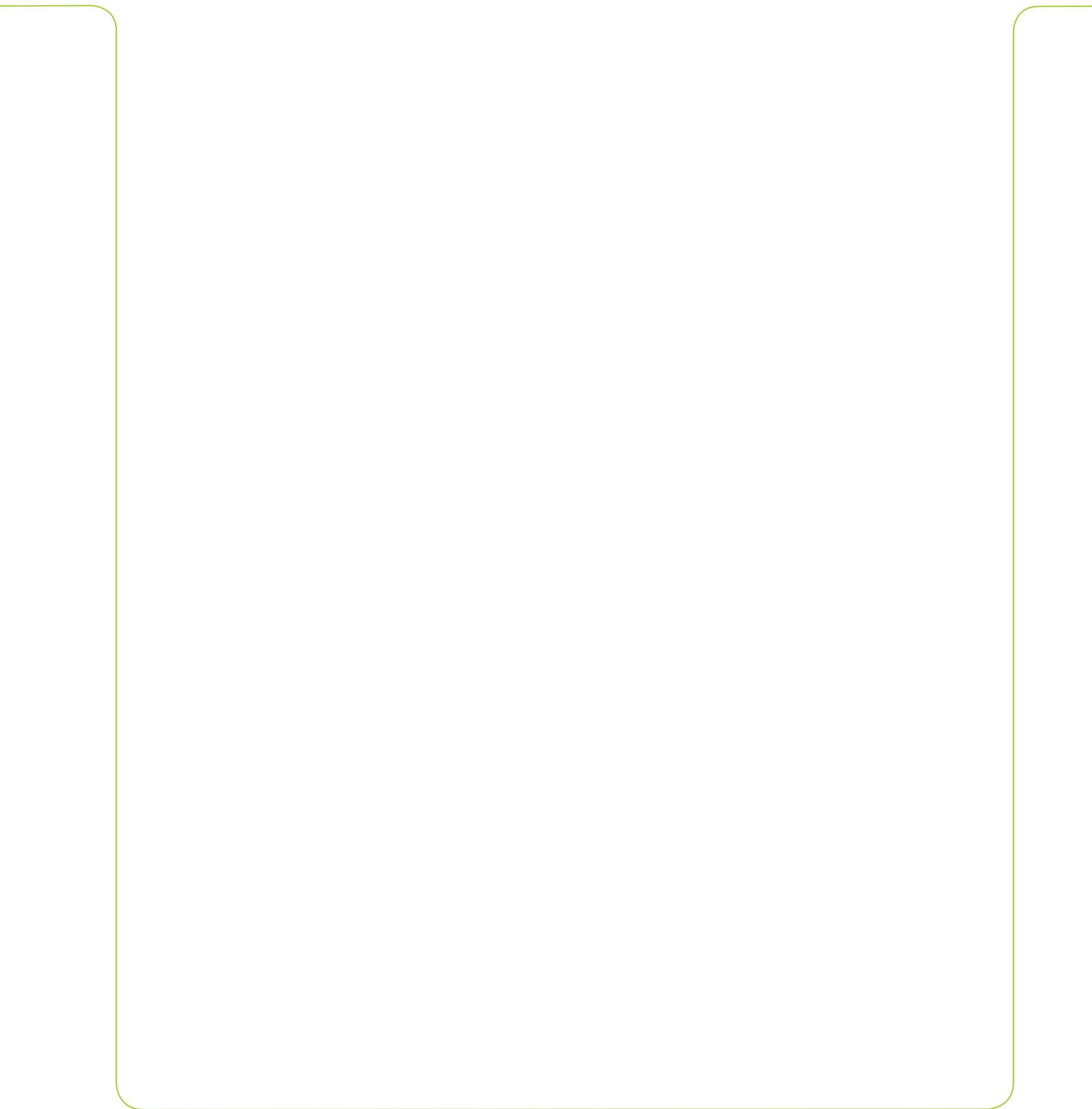
Quadro 2 – Sinais de pontuação.

Número de ocorrências no ditado	Faixas de acerto	Rede Municipal
8	0	2,2
	1 a 3	17,6
	4 a 6	39,2
	7	17,5
	8	23,4

De acordo com o segundo quadro, 40,9% do total de estudantes utilizaram os sinais de pontuação em sete ocorrências ou no total delas e 2,2% deles não usaram nenhuma das pontuações, enquanto 17,6% utilizou alguns dos sinais de 1 a 3 vezes nas oito ocorrências dos mesmos no ditado.

A maior parte dos estudantes avaliados obteve de 4 a 6 acertos nas oito ocorrências demonstrando que têm dúvidas acerca dessa habilidade. Podemos concluir que os estudantes avaliados fizeram uso de sinais de pontuação como travessão, ponto final, dois pontos, pontos de exclamação e interrogação, avaliados no ditado, de forma razoável. Os resultados mostram que essa habilidade está ainda, em desenvolvimento para boa parte desses estudantes. A atenção com as entonações e o conhecimento das convenções acerca da adequação do sinal a cada uma delas, representa um grau de dificuldade maior para os estudantes nessa fase do processo de alfabetização.

De posse dos dados referentes ao desempenho de seus estudantes no ditado, você, professor(a), poderá planejar intervenções pedagógicas focalizadas nas dificuldades que eles ainda apresentam, atendendo às necessidades que diferentes grupos de estudantes manifestam com relação a esse processo. É importante lembrar, ainda, que as melhores situações para que escrevam de forma adequada são aquelas nas quais eles possam encontrar sentido. Portanto, a escrita significativa e criativa deve fazer parte da rotina escolar por meio de práticas pedagógicas que problematizem situações de escritas, oportunizando reflexões sobre as escolhas efetivadas pelos estudantes.



COM A PALAVRA, O PROFESSOR

UM TRABALHO GRATIFICANTE

Professoras falam sobre o prazer de lecionar

Gilian Rosa Gelain de Lima possui magistério e licenciatura plena em Educação Física e, há 21 anos, atua como professora. Filha e neta de professores, ela conta que escolheu a carreira porque eles a fizeram perceber o quanto é apaixonante o desafio de trabalhar com crianças e poder auxiliar em seu crescimento e desenvolvimento.

De segunda à sexta, no turno da manhã, Gilian trabalha como vice-diretora da Escola Municipal Professor Nandi e, no turno da tarde, como professora de uma turma de 2º ano no Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Leonor Rosa. Para ela, o maior desafio da profissão é fazer com que todos aprendam, “mesmo com o número elevado de alunos em sala de aula”.

Com menos tempo de experiência na área, sete anos, Juliana Silveira Soares Nadalon revela que escolheu a profissão ao fazer o Curso Normal e decidiu seguir o exemplo de muitos professores que foram “verdadeiros mestres” em sua vida, “principalmente os de anos iniciais, por causa do carisma e dedicação com que desempenhavam suas funções”.

Licenciada em Pedagogia dos anos iniciais e especialista em Planejamento e Gestão da Educação, Juliana trabalha com uma turma de 3º ano do Ensino

Fundamental com um total de 20 alunos entre 8 e 9 anos. Para ela, o maior desafio enfrentado na profissão é estar sempre disposto a aprender algo novo: “um professor não pode parar e pensar que já sabe tudo. É necessário refletir sempre sobre a sua prática”. Revela, ainda, que a sala de aula é um lugar gratificante que permite ensinar e, ao mesmo tempo, aprender. “Hoje não me vejo em outra profissão. Quando estou em sala, me realizo pessoal e profissionalmente”, assegura.

Para Gilian, é obrigação da escola desenvolver no aluno as habilidades e competências necessárias para que ele se torne um adulto seguro e capaz de resolver as diferentes situações que aparecem na vida. Juliana complementa dizendo que a escola tem a função de resgatar nos alunos o gosto pelo estudo.

O desafio da aprendizagem

Gilian afirma que o grande desafio para a aprendizagem de sua disciplina é possibilitar “que os alunos com mais dificuldades também avancem em sua caminhada”. De acordo com a professora, as avaliações externas podem contribuir para minimizar esses obstáculos, indicando os pontos nos quais o trabalho precisa ser intensificado ou melhorado.



Juliana da Silveira Soares Nadalon
Pedagoga

Juliana acredita que o maior objetivo das avaliações externas seja auxiliar no planejamento do professor. Ela afirma que, através das avaliações, os professores podem refletir sobre a prática pedagógica e, a partir disso, ter a possibilidade de pesquisar e planejar atividades direcionadas às necessidades dos alunos: “os resultados nos indicam um caminho seguro para trilharmos nossas ações”.

Para a professora, a metodologia das questões de múltipla escolha é muito interessante, uma vez que cada questão elaborada tem o objetivo de identificar o desenvolvimento de uma única competência, contribuindo de modo significativo para o trabalho de sala de aula. Antes era comum procurar identificar várias habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno em uma única questão e, quase sempre, não se alcançava o resultado desejado, informa.

Juliana ainda falou sobre os padrões de desempenho determinados pelo estado e a sua utilidade pedagógica. Para ela, eles apenas contribuem para o ensino de qualidade em todas as escolas inseridas na avaliação. “Eles mobilizam todos os envolvidos na educação para um mesmo objetivo, o de melhorar

os índices educacionais e auxiliar o professor a (re) significar sua prática pedagógica”, afirma.

Para Gilian, esses padrões são como um incentivo e um desafio para sempre melhorar os índices. “As metas precisam ser traçadas para que se tenha um parâmetro de resultados que nos levem a avaliar nosso próprio trabalho. Com isso, podemos elaborar um planejamento para termos certeza sobre onde chegar e que rumo tomar”.

Ela ainda revelou de que maneira as publicações pedagógicas auxiliam em seu trabalho. Segundo a professora, as revistas e boletins trazem ideias que ajudam a compreender situações de sala de aula e possibilitam a troca de experiências, “uma vez que as sugestões são sempre comentadas e adaptadas através de planejamento com colegas de mesmo ano ou coordenação pedagógica”.

Ao serem questionadas sobre a escala de proficiência, Gilian é enfática: “serve para demonstrar o resultado de uma avaliação, a capacidade e o conhecimento em cada área”. Juliana complementa: “é através da escala de proficiência que conseguimos interpretar pedagogicamente os níveis em que nossos alunos se encontram”.



Gilian Rosa Gelain
Professora alfabetizadora

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 no Rio Grande 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

Ficha Catalográfica

VOLUME 3 – LÍNGUA PORTUGUESA – 3º ano Ensino Fundamental

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. SAERS – 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 1983-0149

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

