

SAERS²⁰⁰⁸

RIO GRANDE DO SUL | BOLETIM PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO



Ensino Médio

1^o

ANO

LÍNGUA PORTUGUESA

**RIO GRANDE DO SUL
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SAERS 2008**

**BOLETIM PEDAGÓGICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Ficha Catalográfica

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SAERS – 2008 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v.1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual

Editor: Anderson Córdova Pena

Conteúdo: v.1. 1º ano do ensino médio

ISSN 1983-0149

1. Ensino Médio - Avaliação - Periódicos

CDU 371.3+373.5:371.26(05)?



Governo do Estado do Rio Grande do Sul

Yeda Rorato Crusius
Governadora do Estado

Mariza Abreu
Secretária de Estado da Educação

União dos Dirigentes Municipais de Educação
Seção Rio Grande do Sul - UNDIME/RS

Liége Brusius
Secretária Municipal de Educação de Igrejinha
Presidente da UNDIME/RS

Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado
no Estado do Rio Grande do Sul – SINEPE/RS

Osvino Toillier
Presidente do SINEPE/RS



Comissão Coordenadora do SAERS/08

Ivonilda Mello Hansen

Diretora do Departamento de Planejamento
Secretaria de Estado da Educação

Maria Lúcia Leitão de Carvalho

Diretora Adjunta do Departamento de Planejamento
Secretaria de Estado da Educação

Sonia Maria Nogueira Balzano

Diretora do Departamento Pedagógico
Secretaria de Estado da Educação

Sônia Elizabeth Bier

Diretora Adjunta do Departamento Pedagógico
Secretaria de Estado da Educação

Maria da Graça Pinto Bulhões

Assessora Técnica do Gabinete da SE
Secretaria de Estado da Educação

Karin Fleck Hexsel

Secretária de Educação de Nova Santa Rita
Representante da UNDIME/RS

Roberto Py Gomes da Silveira

Diretor do Colégio Farroupilha
Representante do SINEPE/RS

Mônica Timm de Carvalho

Diretora do Colégio Israelita Brasileiro
Representante do SINEPE/RS

Tiago Zilli - 2º Tenente

Colégio Militar de Porto Alegre

Comissão Técnica do SAERS/08

Coordenação Estadual de aplicação das provas e questionários

Susana Silveira de Lima
Carine Adriana Christ Pinos
Maria Aparecida Ferrazzo

Supervisão da elaboração das provas e questionários

Alexandre Rodrigues Soares
Jane Graeff de Oliveira
Maria Inês Medeiros
Maria Rejane Ferreira da Silva
Raquel Adélia Zanoito Maffessoni
Sandra Mariz Negrini

Consultor em Avaliação

José Francisco Soares - GAME/UFGM



Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
da Universidade Federal de Juiz de Fora

Coordenação Geral

Lina Kátia Mesquita Oliveira

Consultor Técnico

Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

Coordenação Estatística

Tufi Machado Soares

Coordenação de Divulgação dos Resultados

Anderson Córdova Pena

Equipe de Banco de Itens

Verônica Mendes Vieira (Coord.)
Mayra da Silva Moreira

Equipe de Análise e Medidas

Wellington Silva (Coord.)
Ailton Fonseca Galvão
Clayton Vale
Rafael Oliveira

Equipe Responsável pela Elaboração do Boletim

Lina Kátia Mesquita Oliveira (Org.)
Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo (Org.)
Anderson Córdova Pena

Equipe de Língua Portuguesa

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (Coord.)
Josiane Toledo Ferreira Silva (Coord.)
Ana Letícia Duin Tavares
Maika Som Machado
Edson Munck
Jane Graeff de Oliveira

Equipe de Matemática

Lina Kátia Mesquita Oliveira (Coord.)
Denise Mansoldo Salazar
Mariângela de Assumpção de Castro
Tatiane Gonçalves de Moraes
Alexandre Rodrigues Soares

Equipe de editoração

Hamilton Ferreira (Coord.)
Clarissa Aguiar
Marcela Zaghetto
Raul Furiatti Moreira
Vinicius Peixoto

Sumário

- 7** Apresentação
- 8** Linha de Chegada!
- 9** Preparação para Viagem
- 10** Travessia
- 13** O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
- 19** A Matriz de Referência
- 27** O Diagnóstico
- 77** A Mudança
- 85** Linha de Partida: O Começo



Apresentação

Prezado(a) Professor(a),

O objetivo central da Secretaria de Estado da Educação é garantir uma escola de qualidade para todas as crianças e jovens gaúchos. Para isso, é preciso assegurar prédios em condições de funcionamento, equipamentos, professores capacitados, uma política de valorização do magistério que articule qualificação e desenvolvimento profissional com melhoria da qualidade do ensino e um sistema para avaliar constantemente a aprendizagem dos alunos.

No que se refere à avaliação, aplicamos, em 2008, pela terceira vez, testes cognitivos de Matemática e de Língua Portuguesa aos alunos da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. É com grande satisfação que entregamos a você o resultado dessa avaliação por meio do Boletim Pedagógico do SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

Por meio da análise detalhada das informações contidas neste boletim, você poderá entender melhor todas as etapas do processo de avaliação, identificando os níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos e as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas. Nesse processo, sua ação é fundamental.

A partir dos resultados do SAERS no Estado e em suas diferentes regiões, a Secretaria da Educação pode aprimorar suas políticas, buscando apoiar as escolas para a melhoria da qualidade do ensino e, assim, reverter a perda de posição do Rio Grande do Sul, frente aos demais estados da Região Sul e, também, ao País, no que se refere à educação básica. Para isso, é indispensável a mobilização da comunidade escolar – pais ou responsáveis, alunos, professores, funcionários e equipe de direção da escola. Garantir uma BOA ESCOLA PARA TODOS é uma tarefa de todos nós.

Mariza Abreu
Secretária de Estado da Educação

Linha de Chegada!

Professor,

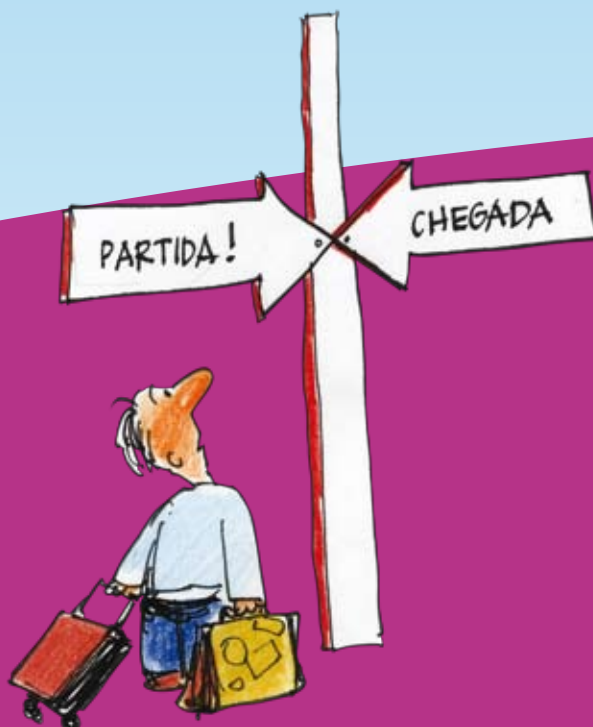
Em 2008, a sua escola participou do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul. Para você se apropriar dos resultados dessa avaliação em larga escala, específica do nosso Estado, nós, da Comissão Coordenadora do SAERS, em conjunto com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o CAEd/UFJF, elaboramos este Boletim.

Com o Boletim Pedagógico pretendemos promover a discussão dos resultados, possibilitando a todos conhecer o desempenho da escola, identificando as habilidades fundamentais que foram, e as que ainda não foram, adequadamente desenvolvidas pelos alunos. Esse é um passo importante para o reconhecimento de boas práticas pedagógicas e para a construção de novas ações capazes de elevar os níveis de aprendizagem dos alunos.

O SAERS, ao eleger a escola como unidade básica de análise, permite diagnosticar o quanto o sistema escolar se aproxima ou se distancia de uma educação de qualidade. A partir desse diagnóstico, é possível definir, além de novas práticas pedagógicas, políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades educacionais.

Neste boletim, convidamos você, professor, para uma interessante caminhada que começa pela chegada dos resultados da avaliação de sua escola.

Nossa caminhada está quase começando...



Preparação para Viagem

Professor, como em toda viagem, antes de seguir a caminhada, é preciso planejar e providenciar as condições para o bom desenvolvimento do passeio, no qual passaremos por quatro estações e nove trilhas.

Para que você possa aproveitar melhor as paradas feitas em cada uma das Estações, é importante providenciar:

- ➔ O Passaporte: Para completar nosso percurso, teremos que enfrentar vários desafios. É de grande importância que você vença esses desafios, pois isso lhe permitirá extrair todas as informações que o Boletim Pedagógico apresenta. Tais desafios são passaportes, que têm como objetivo proporcionar reflexão e aprendizado. Aconselhamos que você avance de uma trilha para outra somente quando todos os conceitos tratados na anterior estiverem bem claros. Com o objetivo de dinamizar nossa caminhada, criamos uma rede interativa, um Portal, para troca de experiências, debates e muitas outras informações, que se constitui num guia de viagem.
- ➔ O Guia de Viagem: O Portal da Avaliação é um site com informações sobre avaliações externas realizadas em diversos Estados. O endereço é www.caed.ufjf.br e também www.educacao.rs.gov.br. Nele, você também encontrará a Matriz de Referência para Avaliação, a Escala de Proficiência e os resultados de sua escola e de todas as outras que participaram da avaliação. Poderá consultar vários documentos e fazer muitas outras descobertas. Para organizar todas essas informações, você pode registrar o seu aprendizado em um Diário de Bordo.
- ➔ O Diário de Bordo: É interessante que você tenha um caderno para anotar as suas dúvidas, opiniões e sugestões sobre este Boletim e o Portal. Com esse caderno, você poderá redefinir a trajetória, rever as direções; enfim, refletir sobre seu percurso. Isso ajudará você a aproveitar melhor a viagem, repensando constantemente o caminho percorrido e o que você ainda percorrerá. Essas anotações são muito importantes e, portanto, devem ser compartilhadas com todos os colegas de viagem.
- ➔ Os viajantes: Você não deve viajar sozinho. Forme um grupo de colegas em sua escola, converse e troque informações sobre o Boletim com a direção e a equipe pedagógica, com a sua Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) ou Secretaria Municipal de Educação.

Travessia

Roteiro da viagem

Professor, como em toda viagem, antes de seguir a caminhada, é preciso estruturar bem o roteiro a seguir. É ele que garante a permanência no percurso traçado, evita desvios e perda de tempo. Em nosso roteiro, estão previstas quatro Estações nas quais temos muito a conhecer!

Leia atentamente o Roteiro, siga as instruções e aproveite ao máximo, para que juntos possamos fazer uma excelente viagem. Já está quase na hora da partida!

Vejamos em quais estações você deverá passar.

Estação: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO RIO GRANDE DO SUL

Objetivo a alcançar:

- ➔ Conhecer a história do Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul e a sua importância para a melhoria da qualidade da educação em nosso Estado.

Trilhas a percorrer:

- ➔ A História e os Objetivos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do Sul – SAERS.

Passaporte:

- ➔ Consultar o Portal da Avaliação nos sites www.caed.ufjf.br ou www.educacao.rs.gov.br e identificar os marcos legais que instituem o sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. Registrar em seu diário de bordo.
- ➔ Contextualizar o SAERS em relação às avaliações da educação realizadas no país, apontando suas semelhanças e diferenças. Para isso, consulte o Portal e registre no seu diário de bordo.
- ➔ Debater com os colegas: Para que avaliar em larga escala?

Estação: A MATRIZ DE REFERÊNCIA

Objetivos a alcançar:

- ➡ Compreender a Matriz de Referência para Avaliação e suas relações com a Matriz Curricular de Ensino.
- ➡ Entender a composição dos testes de proficiência e como eles são analisados.

Trilhas a percorrer:

- ➡ A Matriz de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa do 1º ano do ensino médio.
- ➡ A Composição dos Testes de Proficiência.
- ➡ A Metodologia de Análise dos Testes.

Passaporte:

- ➡ Estabelecer as relações entre o que é proposto na Matriz de Referência para Avaliação e os Parâmetros e Diretrizes Curriculares.
- ➡ Estabelecer a relação entre Matriz Curricular e Matriz de Referência para Avaliação.
- ➡ Debater sobre a importância do desenvolvimento de competências e habilidades na escola e sobre o trabalho realizado com esse objetivo na sua escola.
- ➡ Consultar o Guia de Elaboração de Itens para conhecer a metodologia de elaboração de itens.

Estação: O DIAGNÓSTICO

Objetivo a alcançar:

- ➡ Conhecer quais competências e habilidades em Língua Portuguesa foram consolidadas pelos alunos de sua escola e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas.

Trilhas a percorrer:

- ➡ Análise dos Resultados da Escola.
- ➡ A Escala Nacional de Proficiência em Leitura.

Passaporte:

- ➡ Consultar a Escala no Portal da Avaliação.
- ➡ Compor o Quadro do Diagnóstico Pedagógico da Escola.

Estação: A MUDANÇA

Objetivo a alcançar:

- ➡ Utilizar os resultados do SAERS para elevar os níveis de aprendizagem dos alunos.

Trilhas a percorrer:

- ➡ Sugestões de Atividades Pedagógicas.
- ➡ Boa Escola: Compromisso de Todos.

Passaporte:

- ➡ Aplicar em sala algumas das atividades sugeridas.
- ➡ Entrar em contato com outros professores para o debate dos resultados do SAERS.
- ➡ Divulgar os resultados do SAERS para a comunidade escolar.

Finalizaremos nossa jornada no ponto de partida. Parece estranho terminar assim, mas você entenderá o porquê.

Agora é sua vez: consulte o Portal, leia este Boletim, leia de novo e releia quantas vezes achar necessário e – o mais importante – pergunte! As dúvidas e questionamentos que você anota no Diário de Bordo não devem ficar no papel. Troque informações, busque outras opiniões, converse, interaja com mais viajantes, use os canais de comunicação feitos para você!

Tenha uma boa viagem!!

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul



Nesta Estação, você terá uma única trilha a percorrer:

✓ 1ª Trilha: A História e os Objetivos do SAERS.

Bem-vindo à primeira Estação!

A qualidade da educação consiste na manutenção de um sistema de ensino eficiente no qual os alunos apresentem elevação dos níveis de aprendizagem, indicada por melhor desempenho aliado à melhoria do fluxo escolar.

Esse é o maior desafio enfrentado pelos sistemas educacionais!

Os resultados das avaliações em larga escala permitem conhecer o funcionamento do sistema público de educação. Esse é o primeiro passo para a implementação de ações políticas e pedagógicas voltadas para a melhoria da educação, porque esses resultados indicam as dificuldades de cada escola e de cada região do sistema em geral.

O objetivo da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, ao instituir o SAERS, é desenvolver um sistema de avaliação cujos resultados apresentem informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino.

Nesta Estação, você terá uma única trilha a percorrer.



A História e os Objetivos do SAERS

Professor, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul — SAERS — é uma iniciativa da Secretaria da Educação, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/RS) e com o Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinepe/RS). O sistema, instituído por meio do decreto estadual n.º 45.300, de 30 de outubro de 2007, visa a avaliar, de forma objetiva e sistemática, a qualidade da educação básica oferecida nas escolas gaúchas, para formular, com base nos seus resultados, políticas públicas, estratégias e ações, com vista ao estabelecimento de padrões de qualidade para a educação no Estado.

O SAERS tem como finalidade fornecer subsídios para a implementação de ações de formação continuada de professores, divulgação das boas práticas de escolas com melhores resultados e identificação das escolas com resultados insuficientes para receber apoio e realizar o replanejamento de sua gestão e ação pedagógica. O SAERS, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades educacionais, visa ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação que envolva toda a comunidade escolar.

A realização de avaliações sistemáticas do sistema de ensino do Estado do Rio Grande do Sul está garantida pela lei 10.576/95, que versa sobre a Gestão Democrática do Ensino Público. A lei determina que seja feita uma avaliação de todos os estabelecimentos da rede pública, coordenada e executada pela Secretaria da Educação do Estado. A meta é analisar o desempenho de todo o sistema educacional, gerando informações que subsidiem decisões sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Participam do SAERS as escolas da rede pública estadual, urbanas e rurais, independente do número de alunos, além de escolas municipais e particulares cujas mantenedoras aderirem ao SAERS. São diagnosticadas, mediante a aplicação de testes, as habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, entendidos como momentos decisivos

no percurso escolar dos alunos, de forma a permitir a intervenção pedagógica para a correção dos problemas de aprendizagem detectados pelo processo de avaliação. No mesmo período, são aplicados questionários a alunos, professores e diretores ou supervisores das unidades escolares com o objetivo de identificar fatores externos e internos às escolas que influenciam nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Em 1996, foram avaliados os alunos da 2ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental e 2ª série do ensino médio. Tanto em 1997 como em 1998, em parceria com a FAMURS*, aplicaram-se testes de Língua Portuguesa, Redação e Matemática para os alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

No período entre 1999 e 2004, o Estado deixou de realizar avaliações. Em 2005, o SAERS foi realizado pela primeira vez, aplicando testes a 4.531 alunos das 223 escolas da rede estadual da 25ª e da 32ª Coordenadoria Regional da Educação, e a 41.894 alunos de 1.243 escolas de 77 redes municipais de ensino que aderiram ao processo de avaliação. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática foram aplicados a alunos da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio.

Em 2007, o SAERS aplicou testes de Língua Portuguesa e de Matemática a alunos da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio de todas as escolas da rede estadual, de escolas municipais de 56 municípios, de 18 escolas da rede particular, e uma federal, num total de 288.734 alunos avaliados. Além disso, alunos, professores e diretores preencheram questionários que coletaram dados contextuais e informações sobre as condições de infraestrutura de cada escola.

Dessa forma, o SAERS/2007 constituiu, por um lado, continuidade do processo retomado em 2005 e, por outro lado, ponto de partida para a reconstrução da avaliação externa de caráter censitário, não apenas por amostra. Para a Secretaria de Estado da Educação, além de acompanhar os resultados obtidos nas escolas estaduais avaliadas em 2005, tratava-se, em 2007, de implementar processo avaliativo do desempenho acadêmico dos alunos no primeiro ano de gestão, com caráter universal, de forma a possibilitar a reorientação das políticas públicas de educação nos quatro anos subsequentes correspondentes à execução do Plano Plurianual elaborado em 2007. Para os Municípios que participaram do SAERS/2005, com a implementação de processo avaliativo do desempenho acadêmico dos alunos no primeiro ano de gestão, tratava-se, em 2007, de verificar se as políticas adotadas reverteram-se em melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos.

No SAERS/2008, foram avaliados 243.584 alunos das 2.690 escolas da rede estadual e alunos das escolas municipais de 5 Municípios que aderiram ao processo de avaliação, além de 15 escolas privadas e uma federal que também aderiram.

Escolas	Alunos
2.706	243.584

Os resultados do SAERS deverão permitir que as secretarias de educação e as escolas reorientem suas áreas de atuação e ações prioritárias, especialmente quanto à formação continuada de seus professores e, no caso das secretarias, ao exercício da função redistributiva em relação a suas escolas quanto à alocação de recursos humanos e/ou materiais, sempre na perspectiva da equidade e melhoria da qualidade do ensino.

Você tem sido parte importante dessa história, uma vez que sua apropriação dos resultados das avaliações é condição para que esse processo se traduza em melhoria na qualidade da educação de nossos alunos.

* Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul.

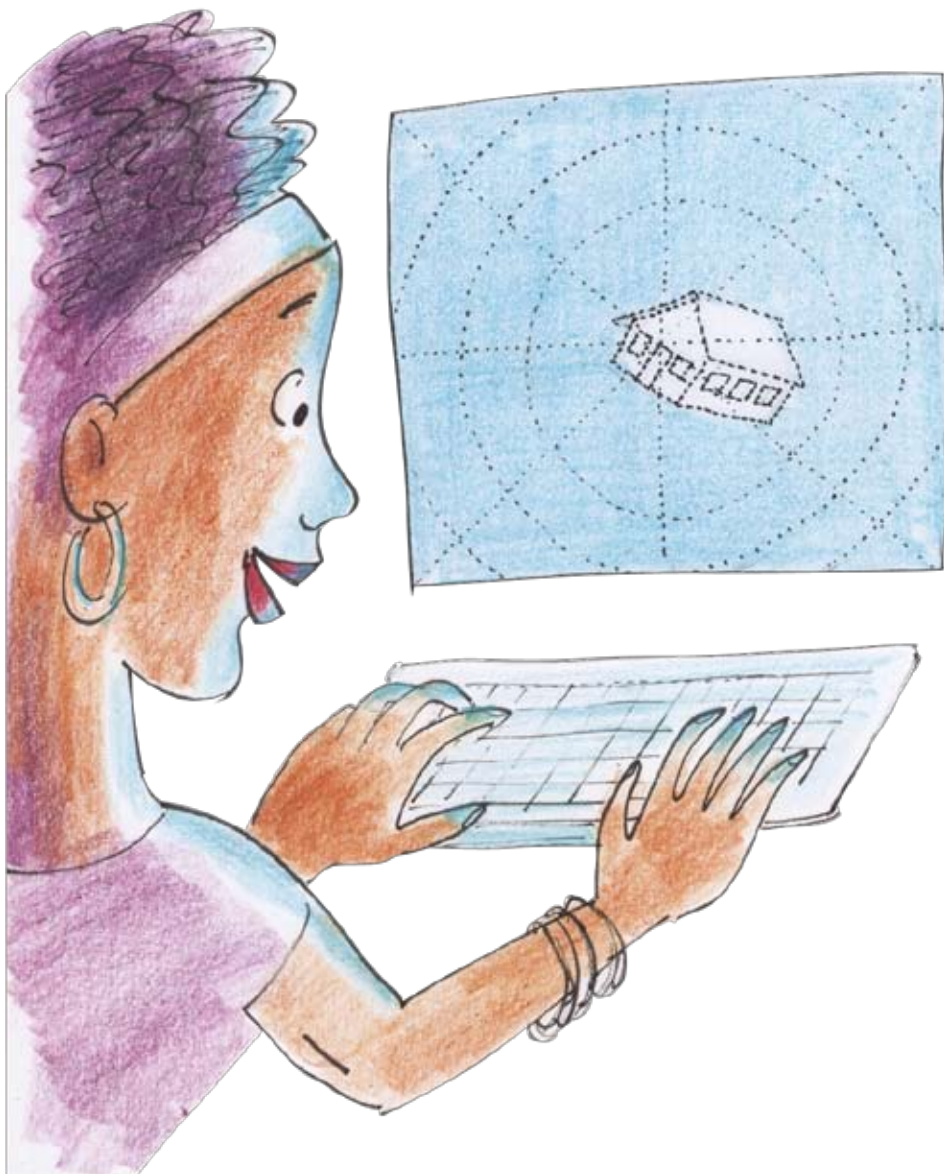
Passaporte:

1. Consulte o Portal da Avaliação no site www.caed.ufjf.br e/ou também www.educacao.rs.gov.br e identifique os marcos legais que instituem o sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. Registre em seu diário de bordo.
2. Contextualize o SAERS em relação às avaliações da educação realizadas no país, apontando suas semelhanças e diferenças. Para isso, consulte o Portal e registre no seu diário de bordo.
3. Debata com os colegas: Para que avaliar em larga escala?



E por falar em avaliação, você sabe o que deu origem aos testes de proficiência que seus alunos fizeram? Falaremos disso na próxima Estação.

Até lá!



A Matriz de Referência



Para continuar sua caminhada, você terá que passar pelas trilhas desta Estação:

- ✓ 2ª Trilha: A Matriz de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio.
- ✓ 3ª Trilha: A Composição dos Testes de Proficiência.
- ✓ 4ª Trilha: A Metodologia de Análise dos Testes.

Bem-vindo à Estação: A Matriz de Referência!

Professor, em sua experiência docente, você já deve ter percebido que as crianças têm contato com as letras mesmo antes de frequentar a escola. Elas veem placas, folhetos de supermercados, teclados de computadores e celulares, controles de eletrodomésticos, dentre outros objetos. Também observam, em situações do dia a dia, as pessoas lendo, escrevendo, falando...

Elas próprias, em seus jogos, brincadeiras e na interação com o outro, ao longo do seu desenvolvimento, vivenciam momentos fundamentais para criação de esquemas cognitivos essenciais à aprendizagem da Língua Portuguesa.

E qual é o seu papel e o da escola nessa história?

À escola cabe a tarefa de sistematizar e organizar o conhecimento da Língua Portuguesa por meio de uma proposta pedagógica que proporcione aos educandos o domínio dessa disciplina e sua utilização em situações da vida nas quais ele se fizer necessário.

O aprendizado da Língua Portuguesa envolve o desenvolvimento de diversas habilidades, como, por exemplo, estabelecer relações entre textos, localizar informações, dentre outras. Essas habilidades vão tornando-se cada vez mais complexas, à medida que o educando avança em sua escolarização.

Assim, a cada etapa da escolarização correspondem níveis básicos de consolidação dessas habilidades cuja finalidade é garantir não só a continuidade dos estudos, mas o sucesso escolar do aluno. Ao implementar suas ações pedagógicas, você, professor, dá vida aos elementos curriculares da aprendizagem da Língua Portuguesa, o que possibilita a aquisição de competências e habilidades dos alunos. Essa é a chave do processo de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, o seu papel nessa história.

Para que suas ações, efetivamente, contribuam ao avanço da aprendizagem dos alunos, é fundamental que você possa identificar quais habilidades já foram consolidadas, quais estão em desenvolvimento e, principalmente, quais ainda não foram consolidadas em seus alunos. Para isso, você sabe, é preciso avaliar.

Em seu trabalho, você realiza avaliações em sala de aula as quais permitem acompanhar a aprendizagem dos alunos. Esse tipo de avaliação é chamado de avaliação interna. Mas existem também outros tipos de avaliação, complementares à interna, que permitem o diagnóstico do desempenho do aluno naquelas habilidades consideradas básicas ao seu período de escolaridade. A avaliação externa, ou avaliação em larga escala, permite esse tipo de análise. É disso que iremos tratar agora.

Nesta Estação, você conhecerá o que foi avaliado nos testes do SAERS do 1º ano do EM de Língua Portuguesa e a composição dos testes e sua metodologia de análise.



A Matriz de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio

Ao passar por esta trilha, você verá:

- ➔ A diferença entre Matriz Curricular de Ensino e Matriz de Referência para Avaliação.
- ➔ A Matriz de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa do 1º ano do EM.

Para a efetivação de uma avaliação em larga escala, é necessária a construção de um elemento que dê transparência e legitimidade ao processo avaliativo, informando com clareza o que foi avaliado. Esse elemento é o que chamamos de Matriz de Referência para Avaliação.

Uma Matriz de Referência para a avaliação em larga escala não pode ser confundida com a Matriz Curricular, pois é apenas uma amostra representativa da Matriz Curricular do Sistema de Ensino. A Matriz Curricular de Ensino é ampla e espelha as diretrizes e os parâmetros de ensino cujo desenvolvimento deve ser obrigatório para todos os alunos. Imagine a Matriz de Referência para avaliação em larga escala como uma bússola indicativa do que será avaliado, informando o que se espera dos alunos naquele período da escolaridade. Essa é a diferença básica entre uma Matriz de Referência para Avaliação e a Matriz Curricular.

Em outras palavras, a Matriz de Referência para Avaliação, utilizada para elaborar os testes de larga escala, surge da Matriz Curricular de Ensino e contempla apenas aquelas habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem avaliadas em testes de múltipla escolha.

Quais são os elementos que compõem a Matriz de Referência para Avaliação?

Ela é composta por um conjunto de descritores. Os descritores, como o próprio nome indica, descrevem uma habilidade. Eles associam o conteúdo programático e o nível de operação mental desenvolvido pelos alunos.

Os descritores são utilizados como base para a construção dos itens de testes das disciplinas e, a partir das respostas dadas a eles, verificam-se quais habilidades os alunos, efetivamente, desenvolveram.

Agora, vamos conhecer a Matriz de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa do SAERS 2008, 1º ano do EM.

Matriz de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa – SAERS
1º ano do Ensino Médio

I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Passaporte:



1. Professor, para avançar em seu trajeto de compreensão de uma Matriz de Referência para Avaliação, é fundamental que você estabeleça as relações entre o que é proposto na Matriz de Referência para Avaliação e os Parâmetros e Diretrizes Curriculares.
2. É hora de utilizar novamente seu Diário de Bordo! Escreva o que é um descritor e qual a relação entre Matriz Curricular de Ensino e Matriz de Referência. A resposta a essa atividade é essencial para você prosseguir em sua caminhada.
3. Debata com seus colegas: Como desenvolvemos competências, habilidades e conteúdos na nossa escola?

Professor, no quadro a seguir, você pode ver como os descritores da Matriz de Referência se articulam com os domínios e competências da Escala de Proficiência.

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA	Identifica letras	*
	Manifesta consciência fonológica	
	Lê palavras	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação	D1
	Identifica tema	D6
	Infere	D3, D4, D5, D16, D17, D18 e D19
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D12
PROCESSAMENTO DO TEXTO	Estabelece relações lógico-discursivas	D2, D9, D11 e D15
	Identifica elementos de um texto narrativo	D10
	Estabelece relações entre textos	D20
	Distingue posicionamentos	D14, D21, D7 e D8
	Identifica marcas linguísticas	D13

* As habilidades relativas a essas competências são avaliadas nas séries iniciais do ensino fundamental.

A Escala de Proficiência e o detalhamento dos domínios você verá mais adiante.



A Composição dos Testes de Proficiência

A caminhada por esta trilha lhe permitirá:

- ➔ Entender como são montados os testes de proficiência que foram aplicados a seus alunos.

Montamos os testes seguindo o modelo denominado Blocos Incompletos Balanceados – BIB, no qual os itens são organizados em blocos, com itens de diferentes graus de dificuldade, os quais compõem cadernos diferentes, de forma a contemplar todas as habilidades essenciais para cada período de escolaridade avaliado.

- ➔ 2ª série/3º ano do ensino fundamental.
 - 49 itens de Língua Portuguesa em 7 blocos com 7 itens.
 - 49 itens de Matemática em 7 blocos com 7 itens.
 - Cada teste com 2 blocos de Língua Portuguesa e 2 de Matemática, com 28 itens no total.
 - Ditado de um texto simples.
- ➔ 5ª série/6º ano do ensino fundamental.
 - 77 itens de Língua Portuguesa em 7 blocos com 11 itens.
 - 77 itens de Matemática em 7 blocos com 11 itens.
 - Cada teste com 2 blocos de Língua Portuguesa e 2 de Matemática, com 44 itens no total.
- ➔ 1º ano do ensino médio.
 - 91 itens de Língua Portuguesa em 7 blocos com 13 itens.
 - 91 itens de Matemática em 7 blocos com 13 itens.
 - Cada teste com 2 blocos de Língua Portuguesa e 2 de Matemática, com 52 itens no total.

Dessa forma, é possível comparar as respostas aos itens do SAERS e identificar se houve avanço do desempenho dos alunos nos diferentes anos de escolaridade, analisar se esse desenvolvimento é o desejável, bem como verificar se o desempenho da escola melhorou, o que indica melhoria de aprendizagem e avanço na qualidade do ensino.

Passaporte:

1. Você pode saber mais sobre a elaboração de itens buscando no Portal da Avaliação o Documento Guia de Elaboração de Itens de Língua Portuguesa. Registre os resultados de seus estudos em seu Diário de Bordo e depois discuta com outros professores.





A Metodologia de Análise dos Testes

Esta trilha apresentará a você:

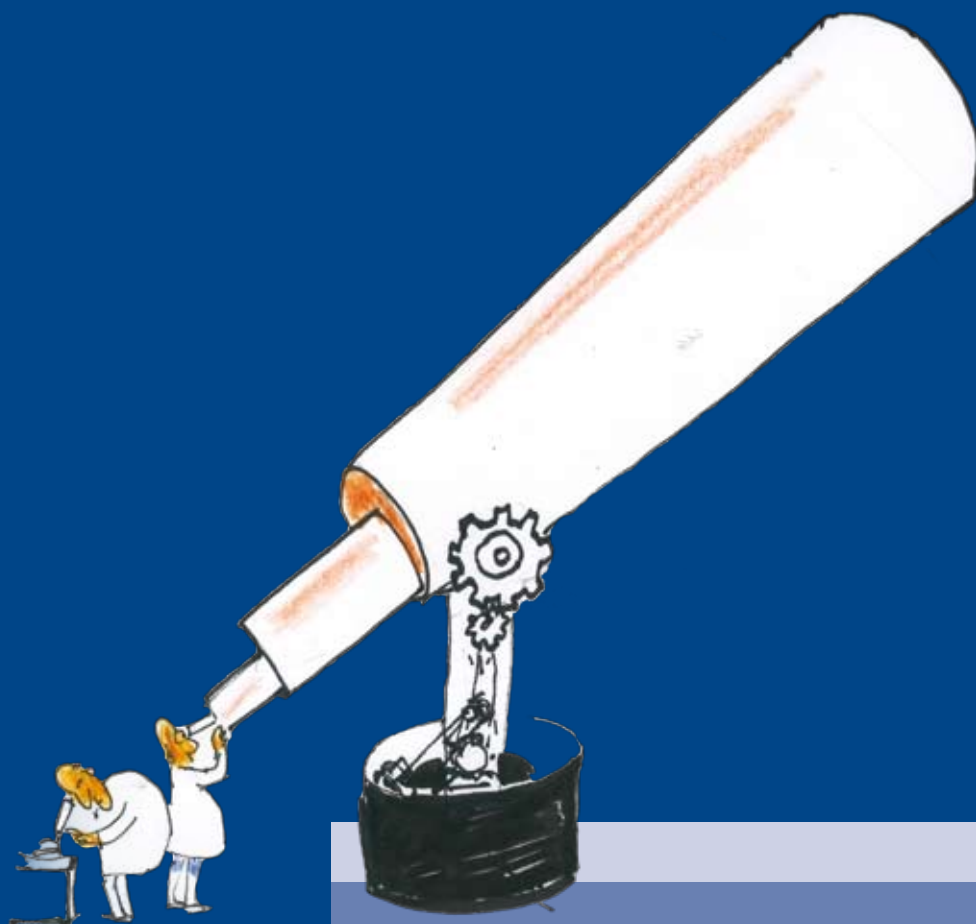
- ➔ Uma introdução à metodologia de análise dos testes de proficiência.

Os resultados da aplicação dos testes constituem um conjunto de informações importantes organizadas em uma base de dados, identificados por Coordenaria Regional de Ensino (CRE), município, escola, série, turno, turma e por aluno. Após a montagem da base de dados, é feito o tratamento estatístico das respostas dos itens, utilizando-se os procedimentos da Teoria da Resposta ao Item – TRI. Essa é uma modelagem que possibilita gerar para cada aluno uma medida de sua habilidade, denominada proficiência.

Um dos resultados mais importantes da TRI é a construção e interpretação de escala de habilidades em níveis pré-fixados. Apresentaremos, na próxima Estação, a Escala de Proficiência e os resultados de sua escola. Se, até aqui, algum conceito não ficou claro para você, retome sua leitura. Aprofunde seu entendimento. Troque informações com seus colegas e, só assim, você estará melhor equipado para nossa viagem.



O Diagnóstico



Nesta parte da sua caminhada, você terá que passar pelas seguintes trilhas:

- ✓ 5ª Trilha: Análise dos Resultados da Escola.
- ✓ 6ª Trilha: A Escala Nacional de Proficiência em Leitura.

Bem-vindo à Estação: O Diagnóstico!

Bem-vindo aos resultados de desempenho em Língua Portuguesa de sua escola no SAERS!

Professor, como você pode ver, todo processo avaliativo, seja aquele realizado em sala de aula ou o externo, parte da premissa de que a avaliação deve produzir seus resultados com um propósito específico: servir de subsídios para a construção de um diagnóstico.

No caso da sala de aula, você, professor, pode utilizar diversos instrumentos para avaliação da aprendizagem de seus alunos. Esses instrumentos podem ser provas discursivas, provas fechadas, portfólios, apresentação de trabalhos e muitos outros. As informações provenientes desses instrumentos, como você bem sabe, possibilitam tomadas de atitude em relação à aprendizagem de seus alunos. Você pode avançar nos assuntos, voltar em alguns pontos do conteúdo que julgar pertinentes ou dar atenção especial a alguns alunos que você identificar com dificuldades. Uma das formas de expressar esse rendimento é o boletim com o resultado das avaliações periódicas em cada componente curricular.

Na avaliação em larga escala, o diagnóstico é da escola, obtido pelo resultado do desempenho do conjunto de alunos. Por isso, foi preciso criar um esquema capaz de posicionar a escola em relação às habilidades e competências avaliadas.

Esse esquema é a Escala de Proficiência.

Nesta Estação, você terá acesso aos resultados de sua escola em Língua Portuguesa e aprenderá como a Escala de Proficiência pode ser útil para a melhoria da aprendizagem de seus alunos.





Análise dos Resultados da Escola

Parabéns por ter chegado até aqui! Esta é uma trilha bem especial, não tenha pressa em percorrê-la.

Aqui, você encontrará:

- ➔ Os resultados de proficiência em Língua Portuguesa de sua escola.

Para você aproveitar da melhor forma possível esta trilha, os resultados de sua escola são apresentados de três diferentes formas nas próximas páginas.

- ➔ **Quadro das Médias Comparadas de Proficiência:** é apresentada a média de proficiência de sua escola. Esse quadro também permite que você compare as médias e avalie a participação da sua escola na realização do teste. Com essa informação, você poderá saber o número estimado de alunos para a realização do teste e quantos, efetivamente, participaram da avaliação, bem como poderá comparar a média de sua escola e a média do Município, da CRE, do Estado e do País. Como os resultados são construídos tendo por base a mesma escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*, você também pode comparar a proficiência da sua escola com as médias do Brasil e do Estado no SAEB. Esse quadro é bem interessante para você localizar sua escola em relação a todas essas instâncias. A apresentação do Quadro das Médias Comparadas de Proficiência possibilita identificar a evolução do desenvolvimento de habilidades e competências de seus alunos.
- ➔ **Gráfico da Evolução das Médias:** permite que você avalie a evolução das médias de Proficiência de sua escola e da rede estadual ao longo das últimas avaliações do SAERS.

Esses dados são muito relevantes, mas apenas com a análise das médias não é possível determinar o real panorama de desempenho dos alunos da escola. Assim, nos dois gráficos seguintes, Percentual de Alunos por Nível de Proficiência, você encontrará a distribuição dos alunos ao longo das faixas de proficiência no Estado e na sua escola. Esses gráficos permitirão a você identificar a quantidade de alunos que estão nos níveis de Desempenho Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. Essa informação será importantíssima para quando você estudar os Perfis de Desempenho.

Então...vamos nessa que “ainda tem muito chão pra andar”!

* O SAERS avalia a 1ª série do EM utilizando as matrizes de referência da 8ª série do SAEB. Isso permite a comparabilidade entre os dois programas de avaliação.

Resultados da sua escola no SAERS 2008

Quadro das Médias Comparadas



Compare a média de sua escola com as outras médias. Como você interpreta a posição de sua escola? Quais os fatores que podem ter contribuído para esse resultado?

E a participação de sua escola? Caso você considere essa posição pouco satisfatória, como modificar essa situação para as próximas avaliações?

Registre suas respostas no Diário de Bordo.

Gráfico da Evolução das Médias



Você viu, nesse gráfico, uma comparação entre a evolução das médias de proficiência de sua escola e da rede estadual. Sua escola tem melhorado ao longo do SAERS? A que você atribui essa evolução?

Gráficos do Percentual de Alunos por Nível de Proficiência

No Estado:



Em sua escola:



Agora que você já conhece o percentual de alunos em cada nível de proficiência e a evolução da proficiência de sua escola, é preciso identificar quem são esses alunos. Para isso, temos que conhecer as características que determinam os níveis de proficiência.

Prepare-se, vamos entrar em mais uma trilha!



A Escala Nacional de Proficiência em Leitura

Desenvolvimento do estudante ao longo da Educação Básica

A caminhada por esta trilha possibilitará a você:

➔ O estudo da Escala de Proficiência em Língua Portuguesa.

Professor, a Escala de Proficiência é uma espécie de régua construída com critérios próprios que serve para apresentar os resultados da avaliação. Em sua viagem pelos caminhos da avaliação, a Escala de Proficiência é um mapa para orientá-lo com relação às competências que seus alunos desenvolveram.

Na avaliação realizada em sala de aula, você usa, muitas vezes, uma escala com um intervalo 0 a 10, que estabelece a nota do aluno em uma prova. Trabalhar com uma medida que expressa a quantidade de questões acertadas pode funcionar para avaliar os alunos em sala de aula. Para obter essa nota, como já falamos, você pode utilizar vários instrumentos. Entretanto, quando um sistema inteiro está sendo avaliado, é necessário ter uma medida específica para isso. Essa medida é o que chamamos de Escala de Proficiência, que descreve, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes da escola desenvolveram. No SAERS, há uma escala descrita para as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática.

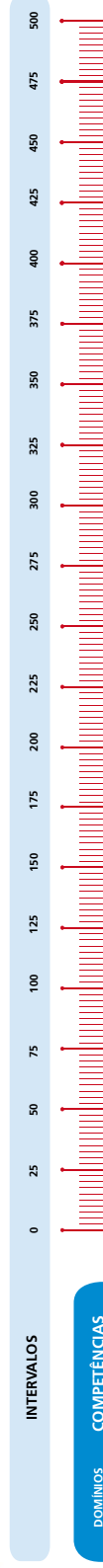
Para cada uma das disciplinas, a escala é única e cumulativa para todas as séries avaliadas. Assim, quanto mais o estudante caminha ao longo da escala, mais habilidades terá desenvolvido. Portanto, é esperado que alunos da 2ª série/3º ano alcancem médias numéricas menores que os da 5ª série/6º ano, e esses alcancem médias menores que as alcançadas pelos alunos do 1º ano do ensino médio.

A Escala de Proficiência em Língua Portuguesa do SAEB, utilizada no SAERS, varia de 0 a 500 pontos, de modo a conter, em uma mesma "régua", a distribuição dos resultados do desempenho dos alunos no período de escolaridade avaliado. A média de proficiência obtida por sua escola deve ser alocada, na régua da Escala de Proficiência, no ponto correspondente. Isso permitirá que você realize um diagnóstico pedagógico bastante útil.

Vamos conhecer juntos a interpretação pedagógica da Escala Nacional de Proficiência em Leitura.

Educação Básica

Escala de Proficiência: viagem pelo desenvolvimento da Língua Portuguesa



DOMÍNIOS COMPETÊNCIAS

Apropriação do Sistema de Escrita

- Identifica letras
- Manifesta consciência fonológica
- Lê palavras

Estratégias de Leitura

- Localiza informação
- Identifica tema
- Realiza inferência
- Identifica gênero, função e destinatário de um texto

Processamento do Texto

- Estabelece relações lógico-discursivas
- Identifica elementos de um texto narrativo
- Estabelece relações entre textos
- Distingue posicionamentos
- Identifica marcas linguísticas

Legenda:



A graduação de cores indica a complexidade da competência desenvolvida

Passaporte:

Consulte no Portal da Avaliação a Escala de Proficiência. A forma como a escala está apresentada no Portal permite uma interação muito maior com o texto. Você fará grandes descobertas. Esperamos que goste!



Como você viu, a Escala de Proficiência em Língua Portuguesa é composta por três domínios: Apropriação do Sistema de Escrita, Estratégias de Leitura e Processamento do Texto.

Cada um dos domínios se divide em competências que, por sua vez, reúnem um conjunto de habilidades que são apresentadas por meio dos descritores da Matriz de Referência. As cores, que vão do amarelo ao vermelho, representam a gradação das habilidades desenvolvidas, pertinentes a cada competência apresentada na escala.

Vejamos, então, as competências e as habilidades presentes nos domínios da Escala Nacional de Proficiência em Língua Portuguesa.

Vamos continuar caminhando!

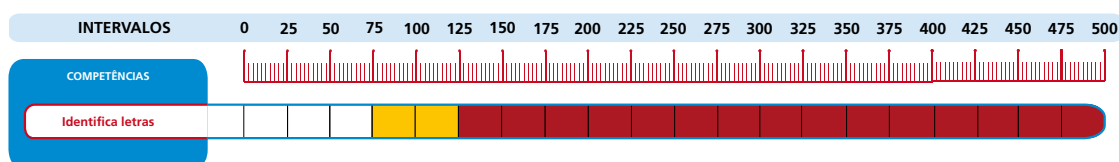


Detalhamento dos domínios e competências da escala

DOMÍNIO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Professor, a apropriação do sistema de escrita é condição para que o aluno seja capaz de ler 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 aluno avance em suas hipóteses sobre a língua escrita. Neste domínio, encontram-se reunidas quatro competências que envolvem percepções acerca dos sinais gráficos utilizados 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.

COMPETÊNCIA: Identifica letras



Uma das primeiras hipóteses que as crianças formulam 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 devem ser utilizados para escrever. Para chegar a essa percepção, ela 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.

Alunos que se encontram em níveis de proficiência até 125 pontos estão em processo de desenvolvimento dessa competência, e esse fato é indicado na Escala de Proficiência pelo amarelo-claro.

Alunos com nível de proficiência acima de 125 pontos já são capazes de diferenciar as letras de outros sinais gráficos e identificar as letras do alfabeto, mesmo quando escritas em diferentes padrões gráficos. Esse dado está indicado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

(D03N3) Risque o texto que tem SOMENTE letras.

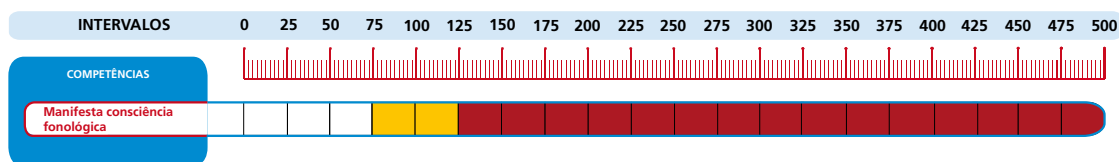
CUIDADO
CACHORRO BRAVO

Felixlândia MG
GYC 9493

Lista de compras
5 kg arroz
4 kg feijão
5 kg açúcar
2 pacotes macarrão

PESQUE E PAGUE
R\$ 7,00 o quilo

COMPETÊNCIA: Manifesta consciência fonológica











Os alunos que se encontram em níveis de proficiência até 125 pontos estão em processo de consolidação dessa competência que envolve habilidades de perceber e refletir sobre as relações entre fala e escrita.

Esse fato é representado, na Escala de Proficiência, pelo amarelo. Para que essa competência se desenvolva, concorrem as habilidades de identificar rimas, contar as sílabas de uma palavra, identificar sílabas no início, meio e fim de palavras e estabelecer relações entre fonemas e grafemas. Essas habilidades começam a ser desenvolvidas na educação infantil e são objeto de um trabalho mais sistemático nos anos iniciais do ensino fundamental.

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

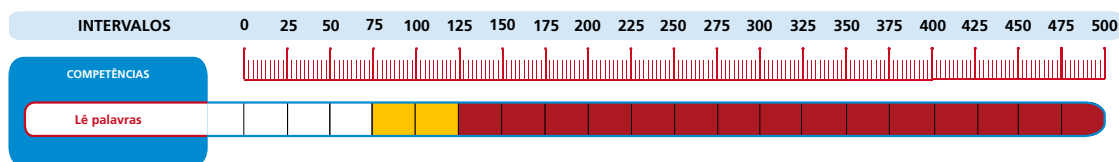
EXEMPLO

(P01010CE) Faça um X no quadro em que os nomes das duas figuras começam com a mesma sílaba (pedacinho).

Alunos com proficiência acima de 125 pontos já consolidaram essa habilidade, e esse fato está representado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

COMPETÊNCIA: Lê palavras



Para ser capaz de ler, com compreensão, palavras, 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 apropriando-se 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.


■ Na Escala de Proficiência, o amarelo-claro indica que os estudantes que apresentam níveis de proficiência de até 125 pontos estão em processo de consolidação dessa competência. Podem, por exemplo, já ter desenvolvido a habilidade de ler palavras no padrão consoante/vogal, mas encontrar dificuldades com relação a palavras que apresentam outros padrões silábicos, decodificando-as mais lentamente, o que pode comprometer o processo de compreensão.

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

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

(P030139A8) Veja a figura abaixo.



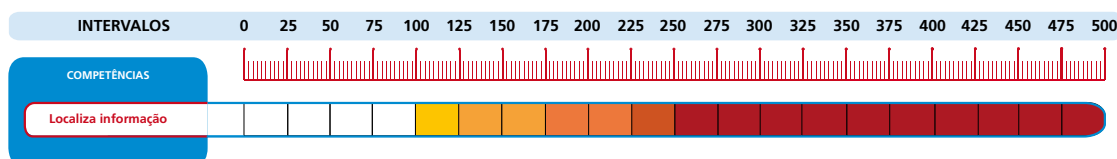
Qual é o nome dessa figura?

A) ABACATE.
B) ABACAXI.
C) ABELHA.
D) COELHA

DOMÍNIO: 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, materializam-se na forma de textos de diferentes gêneros. O domínio “Estratégias de Leitura” reúne as competências que tornam o leitor capaz de lançar mão de recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros.

COMPETÊNCIA: Localiza informação



A competência de localizar informação explícita em textos pode ser considerada uma das mais elementares, uma vez que seu desenvolvimento torna o leitor capaz de, para atender a seus propósitos comunicativos, 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.

Alunos que se encontram num nível de proficiência de até 125 pontos são capazes de localizar informações em pequenos avisos, bilhetes curtos, um verso. Essa é uma habilidade importante, porque mostra que o leitor já é capaz de 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 dessa habilidade está indicado pelo amarelo-claro.

Os alunos que apresentam proficiência entre 125 e 175 pontos já são capazes de localizar informações em textos curtos, de gênero familiar e com poucas informações. Esses leitores são capazes de, 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 alunos com proficiência entre 175 e 225 pontos são capazes de localizar informações em textos mais extensos, portanto os que apresentam mais informações, desde que o texto se apresente em gênero que lhes seja familiar. Esses leitores são capazes de selecionar, 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 alunos com proficiência entre 225 e 250 pontos já são capazes de, além de localizar informações em textos mais extensos, localizá-las mesmo quando o gênero e o tipo textuais lhes são menos familiares. Isso está indicado, na Escala de Proficiência, pelo laranja-escuro.

A partir de 250 pontos, encontram-se os alunos que são capazes de localizar informações explícitas, mesmo quando essas se encontram sob a forma de paráfrases. Esses alunos já consolidaram a habilidade de localizar informações explícitas, o que está indicado, na Escala de Proficiência, pela cor vermelha.

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

Leia o texto abaixo.

Por que milho não vira pipoca?

Não importa a maneira de fazer pipoca. Sempre que se chega ao final do saquinho, lá estão os duros e ruidosos grãos de milho que não estouraram. Essas bolinhas irritantes, que já deixaram muitos dentistas ocupados, estão com os dias contados. Cientistas norte-americanos dizem que agora sabem, por que alguns grãos de milho de pipoca resistem ao estouro.

Há algum tempo já se sabe que o milho de pipoca precisa de umidade no seu núcleo de amido, cerca de 15%, para explodir. Mas pesquisadores da Universidade Purdue descobriram que a chave para um bem-sucedido estouro do milho está na casca.

“Se muita umidade escapar, o milho perde a habilidade de estourar e apenas fica ali

”

Bruce Hamaker,
professor de química
alimentar

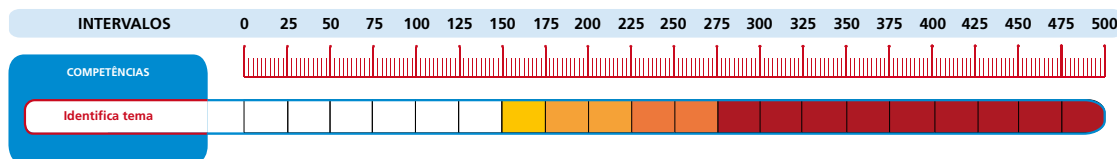
É indispensável uma excelente estrutura de casca para que o milho vire pipoca. “Se muita umidade escapar, o milho perde a habilidade de estourar e apenas fica ali”, explica Bruce Hamaker, um professor de química alimentar da Purdue.

Estado de Minas. 25 de abril de 2005.

(P09107SI) Para o milho estourar e virar pipoca é preciso que

- A) a casca seja mais úmida que o núcleo.
- B) a casca evite perda de umidade do núcleo.
- C) o núcleo de amido estoure bem devagar.
- D) o núcleo seja mais transparente que a casca.
- E) a casca seja mais amarela que o núcleo.

COMPETÊNCIA: Identifica tema



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

Alunos que apresentam um nível de proficiência entre 150 e 175 pontos são capazes de identificar o tema de um texto, desde que esse venha indicado no título, como no caso de textos informativos curtos, notícias de jornal ou revista, textos instrucionais. Esses alunos começam a desenvolver a competência de identificar tema de um texto, fato indicado na Escala de Proficiência pelo amarelo-claro.

Alunos com proficiência entre 175 e 225 pontos já são capazes de fazer a identificação do tema de um texto, valendo-se de pistas textuais. Na Escala de Proficiência, o amarelo-escuro indica esse nível mais complexo de desenvolvimento da competência de identificar o tema de um texto.

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

Leia o texto abaixo e responda às questões.

Lambe-lambe

Por Márcio Cotrim

Nome de profissional que perdeu espaço na era da foto digital pode ajudar a entender a evolução da imagem fotográfica

Os leitores mais jovens não devem saber o que é isso. A eles, já explico. Anos atrás, “lambe-lambe” era o fotógrafo instantâneo querido e popular que, trabalhando ao ar livre – geralmente em jardins públicos –, produzia, com pouquíssimos recursos de que dispunha, fotos que retratavam, para a posteridade, flagrantes muito especiais. Aquele sujeito circunspecto, todo paramentado, a mocinha casadoira, a família reunida durante um passeio, o casal enamorado, momentos que se esvaem na poeira dos anos.

Com a evolução tecnológica e a pressa de hoje, sobrevivem raros lambes-lambes, sobretudo nas pequenas cidades do interior, fazendo apenas retratos tipo 3x4 para documentos.

Mas por que era chamado de lambe-lambe? “Lamber” vem do latim *lambere*, com o mesmo significado que conhecemos. O curioso nome tem origem num gesto comum no antigo exercício da profissão. É que o fotógrafo usava a saliva, lambia o material sensível para marcar e identificar de que lado estava a emulsão química usada para fixar a imagem no papel ou chapa, e não colocá-lo do lado errado na hora bater a fotografia.

(...)

Língua Portuguesa. Ano II. Número 20. 2007. p.65.

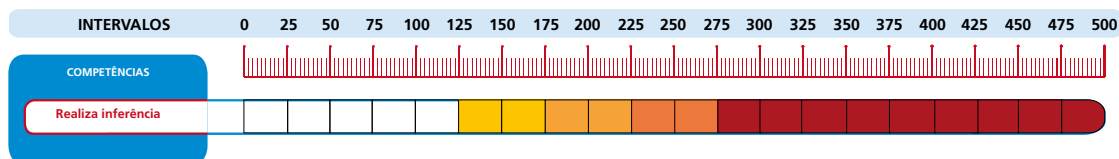
(P09157SI) Esse texto trata

A) da origem do nome lambe-lambe.
B) da nova tecnologia usada nas fotos.
C) da profissão de fotógrafo do passado.
D) dos materiais usados em foto antiga.
E) dos momentos gravados nas fotos.

Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos são capazes de identificar o tema de um texto, mesmo quando esse tema não está marcado apenas por pistas textuais, mas deve ser inferido a partir da conjugação dessas pistas com a experiência de mundo do leitor. Justamente por mobilizar intensamente a experiência de mundo, alunos com esse 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 esse nível de complexidade mais elevado da competência.


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


COMPETÊNCIA: Realiza inferências





Fazer inferências é uma competência bastante ampla e caracteriza leitores mais experientes, que são capazes de 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 morfossintáticos; inferir uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia num texto.

 O nível de complexidade dessa 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 são mais ou menos familiares ao leitor, dentre outros. Alunos com proficiência entre 125 e 175 pontos apresentam um nível básico de construção dessa competência, sendo capazes de realizar inferências em textos não-verbais, como, por exemplo, tirinhas ou histórias sem texto verbal, e, ainda, de 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 alunos que apresentam proficiência entre 175 e 225 pontos já são capazes de inferir informações em textos não-verbais e de linguagem mista, desde que a temática e o vocabulário empregados no texto sejam familiares. Esses alunos são capazes, ainda, de inferir o efeito de sentido produzido por sinais de pontuação e o efeito de humor em textos como piadas e tirinhas. Na Escala de Proficiência, o desenvolvimento dessas habilidades pelos alunos está indicado pelo amarelo-escuro.

 Alunos 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.

 Alunos com proficiência a partir de 275 pontos já consolidaram a habilidade de realizar inferências, pois, além das habilidades relacionadas aos níveis anteriores da escala, são capazes de inferir 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. A consolidação das habilidades relacionadas a essa competência está indicada, na Escala de Proficiência, pela cor vermelha.

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

Leia o texto abaixo.

Defenestração

Certas palavras têm o significado errado. Falácia, por exemplo, devia ser o nome de alguma coisa vagamente vegetal. As pessoas deveriam criar falácias em todas as suas variedades. A Falácia Amazônica. A misteriosa Falácia Negra [...]

Mas nenhuma palavra me fascinava tanto quanto defenestração. A princípio foi o fascínio da ignorância.

Eu não sabia o seu significado, nunca me lembrava de procurar no dicionário e imaginava coisas. Defenestrar devia ser um ato exótico praticado por poucas pessoas. Tinha até um certo tom lúbrico. Galanteadores de calçada deviam sussurrar no ouvido das mulheres:

— Defenestras?

A resposta seria um tapa na cara. Mas algumas... Ah, algumas defenestravam.

Também podia ser algo contra pragas e insetos. As pessoas talvez mandassem defenestrar a casa. Haveria, assim, defenestradores profissionais.

Ou quem sabe seria uma daquelas misteriosas palavras que encerravam os documentos formais? 'Nestes termos, pede defenestração [...]'

Era uma palavra cheia de implicações. [...]

Um dia, finalmente, procurei no dicionário. E aí está o Aurelião que não me deixa mentir. 'Defenestração' vem do francês 'defenestration'. Substantivo feminino. Ato de atirar alguém ou algo pela janela. [...]

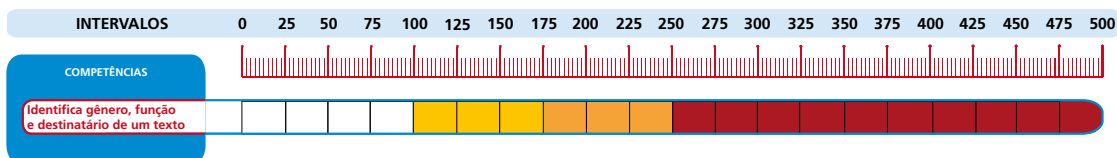
Acabou a minha ignorância, mas não a minha fascinação. Um ato como este só tem nome próprio e lugar nos dicionários por alguma razão muito forte. Afinal, não existe, que eu saiba, nenhuma palavra para o ato de atirar alguém ou algo pela porta, ou escada abaixo. Por que, então, defenestração? [...]

VERISSIMO, L.F. *O analista de Bagé*. 12. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981, p.30.

(P08351SI) De acordo com esse texto, o que é defenestração?

- A) Atirar alguém pela janela.
- B) Detetizar insetos pelas ruas.
- C) Fazer solicitação ao juiz.
- D) Galantear alguém nas calçadas.

COMPETÊNCIA: 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 essa competência pode apresentar dependerá da familiaridade do leitor com o gênero textual; portanto, quanto mais amplo for o repertório de gêneros de que o aluno 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 alunos têm possibilidades de participar de situações variadas, nas quais a leitura e a escrita tenham funções reais e atendam a propósitos comunicativos concretos.

Alunos que apresentam um nível de proficiência de 100 a 175 pontos já são capazes de identificar a finalidade de textos de gênero familiar, como receitas culinárias, bilhetes, poesias. Essa identificação pode ser feita em função da forma do texto, quando ele se apresenta na forma estável em que o gênero geralmente, encontra-se em situações da vida cotidiana. Por exemplo, no caso da receita culinária, quando ela traz, inicialmente, os ingredientes, seguidos do modo de seu preparo. Na Escala de Proficiência, esse início de desenvolvimento da competência está indicado pelo amarelo-claro.

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

Leia o texto abaixo e responda às questões.

MOLHO VERDE

1/2 colher de chá de sal.
Uma pitada de açúcar.
6 colheres de sopa de azeite.
4 colheres de sopa de vinagre.
1 colher de sopa de cheiro-verde picadinho.

Misture todos os ingredientes e guarde num recipiente na geladeira, pois esse molho pode ser usado umas 3 ou 4 vezes.
Sirva com saladas.

(P04534SI) Esse texto serve para

- A) anunciar produtos.
- B) ensinar como fazer uma comida.
- C) informar a composição de um alimento.
- D) vender ingredientes.

Aqueles alunos com proficiência de 175 a 250 pontos já são capazes de identificar o gênero e o destinatário de textos de ampla circulação na sociedade, valendo-se, para realizar essa identificação, além da forma estável do gênero, 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, uma maior complexidade dessa competência está indicada pelo amarelo-escuro.

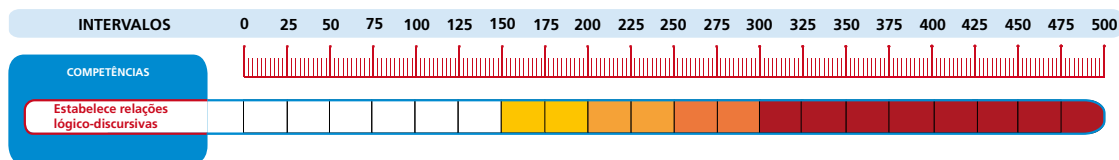
Os alunos que apresentam proficiência a partir de 250 pontos já consolidaram a competência de identificar gênero, função e destinatário de textos, ainda que esses se apresentem em gênero pouco familiar e com vocabulário mais complexo. Esse fato está representado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

DOMÍNIO: 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 dessas 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-se as cores apresentadas na Escala, as quais indicam o início do desenvolvimento da habilidade, as gradações de dificuldade e sua consequente consolidação.

COMPETÊNCIA : 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 aluno 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 alunos que se encontram no intervalo amarelo-claro, entre 150 a 200, começam a desenvolver essa habilidade, mostrando-se capazes de perceber relações de causa/consequência em texto não-verbal e em texto com linguagem mista, além de serem capazes de perceber aquelas relações expressas por meio de advérbios ou locuções adverbiais, como, por exemplo, tempo, lugar, modo.

No intervalo de 200 a 250, amarelo-escuro, os alunos 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.

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

Leia o texto abaixo.

Leituras

Não, não te recomendo a leitura de Joaquim Manuel de Macedo ou de José de Alencar. Que idéia foi essa do teu professor? Para que havias tu de os ler, se tua avozinha já os leu? E todas as lágrimas que ela chorou, quando era moça como tu, pelos amores de Ceci e da Moreninha ficaram fazendo parte do teu ser, para sempre. Como vês, minha filha, a hereditariedade nos poupa muito trabalho.

QUINTANA, Mário. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006, p. 239.

(P09008RS) No fragmento “E todas as lágrimas que **ela** chorou”, a expressão destacada refere-se à

A) avozinha.
B) Ceci.
C) Moreninha.
D) filha.

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

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

Leia o texto abaixo.

Essas meninas

As alegres meninas que passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados. As alegres meninas que estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora; essas meninas; essas coisas sem importância.

O uniforme as despersonaliza, mas o riso de cada uma as diferencia. Riem alto, riem musical, riem desafinado, riem sem motivo; riem.

Hoje de manhã estavam sérias, era como se nunca mais voltassem a rir e falar coisas sem importância. Faltava uma delas. O jornal dera notícia do crime. O corpo da menina encontrado naquelas condições, em lugar ermo. A selvageria de um tempo que não deixa mais rir.

As alegres meninas, agora sérias, tornaram-se adultas de uma hora para outra; essas mulheres.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos plausíveis*. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 72.

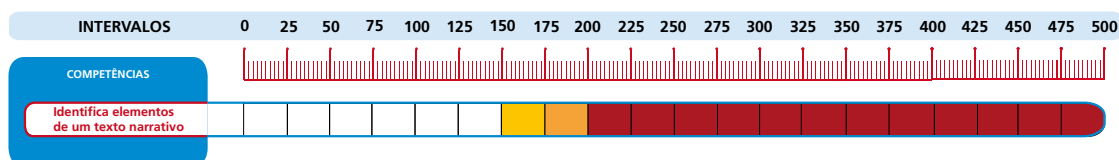
(P08331SI) Qual é a relação de causa e consequência destacada nesse conto?

- A) O tempo gera o envelhecimento das meninas.
- B) O uniforme gera a despersonalização das meninas.
- C) O riso provoca a diferenciação das meninas.
- D) O crime provoca o amadurecimento das meninas.

Os alunos com proficiência acima de 300 pontos na escala demonstram ser capazes de estabelecer 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.

COMPETÊNCIA: 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 ligação, 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 ser capaz de 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 alunos cuja proficiência se encontra entre 150 e 175 pontos na escala, nível marcado pelo amarelo-claro, estão começando a desenvolver essa competência. Esses alunos mostram-se capazes de identificar o fato gerador de uma narrativa curta e simples, bem como reconhecer 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 alunos reconhecem, por exemplo, a ordem em que os fatos são narrados.

■ A partir de 200 pontos, os alunos agregam a essa competência mais duas habilidades: o reconhecimento da solução de conflitos e o 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 nessa competência.

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

Leia a tirinha abaixo.

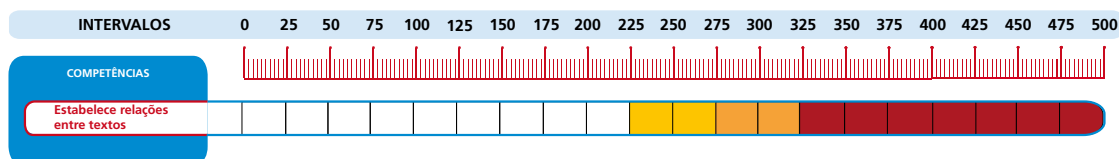


Maurício de Souza. *Turma da Mônica*.

(P090075A8) O problema da narrativa se resolve quando

- A) o Cebolinha resolve fazer uma massagem.
- B) o Cebolinha sai da massagem cheio de dor.
- C) a Mônica dá "aquele" abraço no Cebolinha.
- D) a Mônica fica sem entender o que aconteceu.

COMPETÊNCIA: Estabelece relações entre textos



Essa 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 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 alunos que se encontram no intervalo entre 225 e 275 pontos na escala, marcado pelo amarelo-claro, começam a desenvolver as habilidades dessa competência. Esses alunos são capazes de reconhecer 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 alunos com uma proficiência que se encontra nesse 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.

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

Leia o texto abaixo.

Horas a mais, horas a menos
Está em tramitação no Senado, o projeto de Emenda Constitucional que propõe a redução da jornada de trabalho das atuais 44 horas para 40 horas semanais.

Texto 1
A Central Única de Trabalhadores e a Força Sindical estimam a geração de 3 milhões de postos de trabalho a partir da alteração da legislação. Para o professor de Sociologia da Unicamp, Ricardo Antunes, o projeto ampliaria as oportunidades de quem ainda não conseguiu emprego formal.

Texto 2
O professor José Pastori disse ao portal G1 que “a redução da jornada de trabalho pode acelerar a automatização das linhas de produção e provocar demissões”.

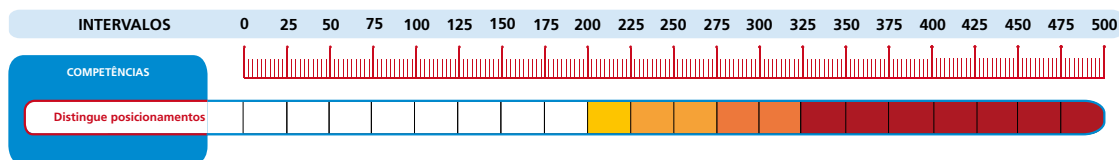
Revista Semana. Ano 2, n. 24. 26 de junho de 2008. p. 34. Adaptado.

(P090307A8) Em relação à redução da jornada de trabalho, os dois textos apresentam opiniões

A) complementares.
B) contrárias.
C) favoráveis.
D) semelhantes.

A partir de 325 pontos, temos o vermelho, que indica a consolidação das habilidades relacionadas a essa competência. Os alunos que ultrapassam esse nível na Escala de Proficiência são considerados leitores proficientes.

COMPETÊNCIA: Distingue posicionamentos



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

Essa competência começa a se desenvolver entre 200 e 225 pontos na Escala de Proficiência. Os alunos que se encontram no nível indicado pelo amarelo-claro são capazes de distinguir fato de opinião em um texto narrativo, por exemplo.

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

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

Leia o texto abaixo.

Infância

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusoe,
comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.
Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe, meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoe.

<http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema002.htm>. Acesso em: 19/07/2008.

(P090303A8) Em relação às reminiscências da infância, o autor exprime uma opinião em

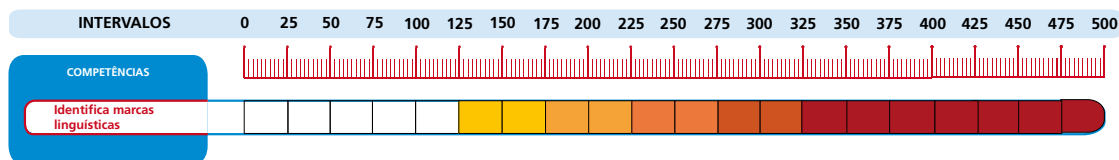
- A) “Meu irmão pequeno dormia.”.
- B) “café gostoso/ café bom,”.
- C) “Não acorde o menino.”.
- D) “E dava um suspiro...”.

O laranja-claro, 275 a 325 pontos, indica uma nova gradação de complexidade das habilidades associadas a essa competência. Os alunos cujo desempenho se localiza nesse 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 nessa competência.

É importante lembrar que são habilidades mais complexas, exigindo uma maior capacidade de abstração, pois a opinião pode manifestar-se pelo uso de um adjetivo, de um advérbio ou de um certo verbo, por exemplo.

COMPETÊNCIA: Identifica marcas linguísticas



Essa 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.

Essa competência envolve as habilidades de reconhecer, por exemplo, marcas de coloquialidade ou formalidade de uma forma linguística, a identificação do locutor ou interlocutor por meio de marcas linguísticas, por exemplo.

■ Os alunos que se encontram no intervalo amarelo-claro, de 125 a 175 pontos na escala, começam a desenvolver essa competência, mostrando-se capazes de 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 laranja-claro, intervalo de 225 a 275, os estudantes apresentam a habilidade de reconhecer marcas de formalidade ou de regionalismos.

Veja, a seguir, um exemplo de um item que os alunos realizam com sucesso.

EXEMPLO

Leia o texto abaixo.



O alho bento

Mané Frajola não tinha um centavo. Jurou que ia dar jeito na vida. E deu. Catou uma réstia de alho e saiu pro mundo, apregoando:

– Alho bento! Olha o alho bento!

Parou uma velha.

– Alho bento? Serve prá que?

– Isso aqui tira quebranto, olho gordo, azá de 7 anos. É só mordê, comê metade e passá a outra metade em cima do coração!

A velha levou um dente, a peso de ouro. Depois veio um velho. Repetiu a pergunta, ouviu a mesma resposta. Levou! De crédulo em crédulo, Mané Frajola vendeu a réstia toda, até o final da manhã. Estava com os cobres. Mas aí veio o Conde Drácula, chegado da Transilvânia e não gostou da história. Aquela cidade toda cheirava a alho. Resultado: Mané Frajola foi contratado como copeiro do Conde para ganhar dinheiro e parar de vender alho bento. Milagre só acontece quando a prosa do contador de causo padece!

<http://eptv.globo.com/caipira/>

(P06187SI) O modo como falam indica que os personagens dessa história são pessoas que

- A) vivem no campo.
- B) vivem em outro país.
- C) falam trocando letras.
- D) falam gírias de jovens.

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 um reflexão metalinguística.

Professor, agora que você já conhece os domínios, as competências e as habilidades que possibilitam a interpretação pedagógica do desempenho em Língua Portuguesa alcançado por sua escola, vamos conhecer o quadro dos padrões de desempenho de seus alunos.

Já caminhamos bastante, mas ainda falta mais um pouco.

Os padrões do desempenho estudantil do SAERS

Professor, como você viu, na Escala de Proficiência em Leitura, existem intervalos que vão de 0 a 500 pontos. Esses intervalos são chamados de Níveis de Proficiência. Como o desempenho é apresentado em ordem crescente e cumulativa, os estudantes posicionados em um nível mais alto da escala revelam ter desenvolvido não só as habilidades do nível em que se encontram, mas também aquelas dos níveis anteriores. Esses níveis de proficiência foram agrupados em categorias de desempenho, característicos do período de escolaridade avaliado.

A introdução de níveis de desempenho para apresentação dos resultados foi feita para facilitar o uso pedagógico dos resultados da avaliação pelas escolas. Considerando-se outros projetos de avaliação adotados no Brasil e no exterior, principalmente o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), os níveis da escala de proficiência foram divididos em quatro padrões assim denominados: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado.

A proficiência dos alunos é apresentada através de médias e também por meio do percentual de alunos cujas médias estão situadas em cada um dos quatro padrões de desempenho:

Abaixo do Básico: os alunos que se encontram nesse nível apresentam um conhecimento rudimentar e superficial, abaixo de valores compatíveis com o uso rotineiro da competência.

Básico: os alunos que se encontram nesse nível apresentam um conhecimento parcial e restrito revelando que desenvolveram parcialmente as competências esperadas para a série/ano na qual se encontram.

Adequado: esse nível sintetiza a qualidade do aprendizado que se pretende. Os alunos que nele se encontram demonstram sólido conhecimento e desenvolvimento das habilidades esperadas para seu período de escolarização.

Avançado: os alunos cuja proficiência se encontra nesse nível ultrapassaram o aprendizado esperado, dominando completamente suas competências e ainda são capazes de solucionar questões que envolvem temas complexos.

Quadro dos Padrões de Desempenho

Padrões de Desempenho	Nível de Proficiência
Abaixo do Básico	Abaixo de 210
Básico	Entre 210 e 285
Adequado	Entre 285 e 335
Avançado	Acima de 335

Veja a descrição das habilidades desenvolvidas pelos alunos nos Níveis de Proficiência, bem como a análise pedagógica dos itens característicos de cada um desses padrões de desempenho.

Neste nível, os estudantes da 5ª série/6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio:

- Reconhecem letras, diferenciando-as de outros sinais gráficos.
- Reconhecem letras do alfabeto.
- Reconhecem diferentes formas de grafar uma mesma letra.
- Identificam rimas.
- Contam sílabas de uma palavra.
- Identificam sílabas em palavras.
- Identificam sílabas de palavra ouvida.
- Identificam as direções da escrita.
- Estabelecem relação grafema-fonema.
- Leem palavras no padrão consoante-vogal.
- Identificam o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
- Leem frases com estrutura sintática canônica.
- Localizam informações em frases.
- Identificam o gênero e a finalidade de textos familiares.
- Localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão.
- Inferem informações implícitas, a partir do seu sentido global.
- Reconhecem elementos como o personagem principal.
- Interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais.
- Estabelecem relação de causa/consequência, em textos verbais e não-verbais.
- Conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.
- Identificam, em uma história em quadrinhos, o espaço ou o cenário em que ocorre a narrativa.
- Interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não-verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características, estados psicológicos e ações dos personagens.
- Localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos, em textos curtos anedóticos, ficcionais, além de identificar informações, a partir da comparação entre anúncios classificados e pela associação entre imagem e linguagem verbal, em histórias em quadrinhos.
- Inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular).
- Inferem informações que tratam de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem, a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto verbal e não-verbal ou expositivo curto.
- Identificam o tema de um texto expositivo longo, de um texto informativo (simples), que contém vocabulário técnico simplificado, e de um texto poético a partir de pistas evidenciadas nos versos.
- Localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite).
- Inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto, de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia.
- Interpretam fábulas e histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo o conflito gerador, sua solução, o tempo e a ordem em que ocorre um determinado fato.
- Identificam a finalidade de um texto jornalístico, informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.
- Identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação.
- Distinguem e identificam efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual decorrente do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas.
- Identificam o emprego adequado de homônimas.
- Estabelecem relações entre partes de um texto, identificando substituições pronominais (pronome pessoal) ou lexicais que retomam um antecedente.
- Reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.

- Estabelecem relação de causa e consequência entre partes e elementos de uma fábula e em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros.
- Distinguem o fato da opinião relativa a ele em texto narrativo.
- Seleccionam, entre informações explícitas e implícitas, as correspondentes a um personagem.
- Identificam palavras sinônimas que estabelecem a coesão lexical entre partes distantes de um texto narrativo.
- Estabelecem relações lógico-discursivas em textos narrativos através do uso de expressão adverbial.
- Reconhecem, com base em informações implícitas, não só característica dos personagens de uma narrativa, mas também as ações pretendidas com uma ação particular.

Nesse nível, quais itens os alunos são capazes de resolver?

Leia o texto abaixo.

Defenestração

Certas palavras têm o significado errado. Falácia, por exemplo, devia ser o nome de alguma coisa vagamente vegetal. As pessoas deveriam criar falácias em todas as suas variedades. A Falácia Amazônica. A misteriosa Falácia Negra [...]

Mas nenhuma palavra me fascinava tanto quanto defenestração. A princípio foi o fascínio da ignorância.

Eu não sabia o seu significado, nunca me lembrava de procurar no dicionário e imaginava coisas. Defenestrar devia ser um ato exótico praticado por poucas pessoas. Tinha até um certo tom lúbrico. Galanteadores de calçada deviam sussurrar no ouvido das mulheres:

— Defenestras?

A resposta seria um tapa na cara. Mas algumas... Ah, algumas defenestravam.

Também podia ser algo contra pragas e insetos. As pessoas talvez mandassem defenestrar a casa. Haveria, assim, defenestradores profissionais.

Ou quem sabe seria uma daquelas misteriosas palavras que encerravam os documentos formais? 'Nestes termos, pede defenestração [...]'

Era uma palavra cheia de implicações. [...]

Um dia, finalmente, procurei no dicionário. E aí está o Aurelião que não me deixa mentir. 'Defenestração' vem do francês 'defenestration'. Substantivo feminino. Ato de atirar alguém ou algo pela janela. [...]

Acabou a minha ignorância, mas não a minha fascinação. Um ato como este só tem nome próprio e lugar nos dicionários por alguma razão muito forte. Afinal, não existe, que eu saiba, nenhuma palavra para o ato de atirar alguém ou algo pela porta, ou escada abaixo. Por que, então, defenestração? [...]

VERÍSSIMO, L.F. *O analista de Bagé*. 12. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981, p.30.

(P08351SI) De acordo com esse texto, o que é defenestração?

- A) Atirar alguém pela janela.
- B) Detetizar insetos pelas ruas.
- C) Fazer solicitação ao juiz.
- D) Galantear alguém nas calçadas.

QUADRO DE PERCENTUAL POR OPÇÃO DE RESPOSTA

A	B	C	D	Brancos e Nulos
75,1%	8,5%	7,5%	8,0%	0,9%

Esse item avalia a habilidade de localizar uma informação que se encontra na base textual, ou seja, uma informação explícita.

A palavra "defenestração", cujo significado é solicitado, é pouco conhecida ou pouco utilizada, e disso se vale o autor ao construir o texto em torno dos possíveis significados do vocábulo. Apesar disso, essa é uma tarefa fácil, pois a informação encontra-se dada, literalmente, no penúltimo parágrafo do texto. Observamos que os 75,1% dos alunos avaliados que optaram pela alternativa A (gabarito) já consolidaram essa habilidade, demonstrando serem capazes de identificar a definição da palavra defenestração: "Ato de atirar alguém ou algo pela janela".

Os alunos que escolheram a alternativa B (8,5%) se apegaram, provavelmente, ao trecho: "Também podia ser algo contra pragas e insetos.", não percebendo que o verbo "podia", nesse caso, marca uma possibilidade, e não uma certeza, a respeito do que seria a palavra defenestração.

Aqueles alunos que optaram pela alternativa C (7,5%), possivelmente, não foram até o final do texto onde se encontra a explicação do termo defenestração, pois entenderam que, na passagem "Nesses termos, pede defenestração...", a palavra é utilizada como um termo jurídico.

Os alunos que marcaram a alternativa D (8,0%), provavelmente, detiveram-se no trecho: "Galanteadores de calçada deviam sussurrar no ouvido das mulheres: - Defenestras?", não percebendo que o autor faz uma brincadeira a respeito de um de seus pensamentos sobre o que poderia ser a palavra defenestração.

Leia o texto abaixo.

Leituras

Não, não te recomendo a leitura de Joaquim Manuel de Macedo ou de José de Alencar. Que idéia foi essa do teu professor? Para que havias tu de os ler, se tua avozinha já os leu? E todas as lágrimas que ela chorou, quando era moça como tu, pelos amores de Ceci e da Moreninha ficaram fazendo parte do teu ser, para sempre. Como vês, minha filha, a hereditariedade nos poupa muito trabalho.

QUINTANA, Mário. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006, p. 239.

(P09008RS) No fragmento “E todas as lágrimas que **ela** chorou”, a expressão destacada refere-se à

- A) avozinha.
- B) Ceci.
- C) Moreninha.
- D) filha.

QUADRO DE PERCENTUAL POR OPÇÃO DE RESPOSTA

A	B	C	D	Branco e Nulos
80,9%	5,3%	4,4%	8,3%	1,1%

Esse item avalia a habilidade de estabelecer relações entre partes de um texto, identificando-se repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade. A compreensão de informações e ideias apresentadas pelo autor ultrapassa a simples decodificação e depende da devida percepção dessas relações para o efetivo entendimento da leitura.

Nesse item, foi destacado o pronome pessoal reto feminino e singular “ela” no trecho: “E todas as lágrimas que **ela** chorou...” Para recuperar o sentido desse pronome, o aluno deveria ler o contexto maior em que a frase se insere, para poder perceber que a palavra feminina e singular capaz de dar significado a “ela” é “avozinha”. Portanto, a resposta correta é (A).

Os alunos que optaram pela alternativa A (80,9%) já consolidaram essa habilidade, pois conseguem fazer relações entre as partes do texto e identificar que o pronome pessoal “ela” está retomando “avozinha”, que se encontra na oração anterior.

A escolha das alternativas B (5,3%) ou C (4,4%) pode indicar que o aluno associou, indevidamente, a expressão “lágrimas que ela chorou” com a história de ambas as heroínas de Joaquim Manuel de Macedo e José de Alencar, “Ceci e Moreninha”.

Os alunos que optaram pela alternativa D (8,3%) demonstram que ainda não consolidaram essa habilidade, pois “filha” não se relaciona ao pronome pessoal “ela” dentro do contexto apresentado. A palavra “filha” aparece na última oração do texto, isso mostra a sua não-conexão com o pronome pessoal “ela” presente logo no início.

Leia o texto abaixo.

Infância

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
 Minha mãe ficava sentada cosendo.
 Meu irmão pequeno dormia.
 Eu sozinho menino entre mangueiras
 lia a história de Robinson Crusóé,
 comprida história que não acaba mais.
 No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
 a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
 chamava para o café.
 Café preto que nem a preta velha
 café gostoso
 café bom.
 Minha mãe ficava sentada cosendo
 olhando para mim:
 - Psiu... Não acorde o menino.
 Para o berço onde pousou um mosquito.
 E dava um suspiro... que fundo!
 Lá longe, meu pai campeava
 no mato sem fim da fazenda.
 E eu não sabia que minha história
 era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

<http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema002.htm>. Acesso em: 19/07/2008.

(P090303A8) Em relação às reminiscências da infância, o autor exprime uma opinião em

- A) “Meu irmão pequeno dormia.”.
- B) “café gostoso/ café bom,”.
- C) “Não acorde o menino.”.
- D) “E dava um suspiro...”.

QUADRO DE PERCENTUAL POR OPÇÃO DE RESPOSTA

A	B	C	D	Branco e Nulos
33,0%	34,6%	20,1%	10,8%	1,5%

Esse item avalia a habilidade do aluno distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato. Essa habilidade é fundamental para que os alunos se tornem leitores críticos das informações que lhes são apresentadas.

Os alunos que optaram pela alternativa B (gabarito) (34,6%) já desenvolveram essa habilidade, pois foram capazes de perceber que o emprego dos adjetivos “gostoso” e “bom” expressa a percepção do autor com relação ao café, ou seja, sua opinião.

Os alunos que marcaram a alternativa A (33,0%) parecem não distinguir o fato de uma opinião com relação a esse fato, visto que, no verso “Meu irmão pequeno dormia”, veem, erroneamente, a opinião expressa do autor. Nesse verso, o autor não emite nenhum juízo sobre o fato de seu irmão dormir.

Os alunos que assinalaram a alternativa C (20,1%) parecem enxergar no verso “[...] Não acorde o menino” uma opinião, ao invés de uma ordem. Provavelmente, esses alunos podem ter confundido as noções de ordem e opinião, ou, ainda, não são capazes de identificar as opiniões nos textos.

Aqueles alunos que escolheram a alternativa D (10,8%) atribuem um posicionamento do autor ao verso “E dava um suspiro...”. Esse verso é uma constatação que, possivelmente, baseou-se nas observações que o eu-lírico fazia na infância. Dessa forma, ao dizerem que há opinião do autor no referido trecho do poema, os alunos se equivocam.

Neste nível, os estudantes da 5ª série/6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio:

- Identificam marcas linguísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão), diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos e reconhecem marcas linguísticas referentes a interlocutores, de acordo com a faixa etária.
- Reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador).
- Compreendem textos que associam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos), tendo como base informações explícitas.
- Inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema.
- Reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos.
- Localizam a informação principal, diferenciando-a das secundárias, em texto informativo que recorre à exemplificação.
- Localizam informações explícitas em uma bula de remédio com vocabulário técnico simplificado.
- Localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo.
- Identificam a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita, assim como de texto narrativo que tem o propósito de convencer o leitor.
- Inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estrutura temática e lexical complexa; por exemplo, carta e histórias em quadrinhos.
- Distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão.
- Identificam, em histórias em quadrinhos e em narrativa literária simples, o conflito central do enredo.
- Identificam, em anedotas, fábulas e quadrinhos, um trecho ou um detalhe do texto que provocam efeito de humor.
- Interpretam sentidos do texto a partir de configurações do material gráfico, como formato em disposição das letras.
- Identificam o tema de um conjunto de informações distribuídas em uma tabela, além de identificar um tema comum na comparação entre diferentes textos informativos.
- Estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do “porque” como conjunção causal em texto não-verbal e em narrativa simples.
- Identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa, conjunção temporal ou advérbio de negação; por exemplo, em contos.
- Estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou de palavras de sentido equivalente em textos poéticos e de ficção.
- Detectam o efeito de sentido decorrente do emprego de sinais de pontuação, tais como: reticências, para expressar continuidade; e ponto de interrogação, como recurso para expressar dúvida.
- Reconhecem o sentido de expressões próprias de bulas de remédio e de textos de divulgação científica.
- Interpretam dados e informações apresentadas em tabelas, gráficos e figuras.
- Localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular.
- Identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos.
- Depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto, como, por exemplo, entre partes de uma história em quadrinhos.
- Identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese e de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis.
- Estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra.

Os estudantes do 1º ano do ensino médio, ainda:

- Localizam, em lendas e em poemas narrativos, determinada informação explícita entre várias outras de igual relevância para o sentido global do texto.
- Identificam o que causou ou provocou determinadas ações da narrativa.
- Percebem que o ponto de exclamação também tem a função de realçar determinados sentidos.
- Localizam informações em textos narrativos com traços descritivos que expressam sentimentos subjetivos e opinião.
- Identificam o tema de textos narrativos, argumentativo, poéticos de conteúdo complexo, fábulas, textos dissertativo-argumentativos e o sentido global de um texto narrativo em quadrinhos, a partir de elementos verbais e não-verbais.
- Identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos, com linguagem informal e inserção de trechos narrativos.
- Identificam, entre fragmentos de um texto, qual expressa o modo como um fato ocorreu.
- Identificam, em um contexto próximo, a palavra à qual um pronome pessoal ou um pronome indefinido se referem.
- Depreendem o sentido de uma palavra ou expressão de acordo com seu emprego no texto e por meio de associações semânticas.
- Localizam uma informação explícita em um texto poético ou informativo, apoiando-se na equivalência de sentido entre duas palavras ou expressões distintas, de um texto narrativo de complexidade mediana e informações distribuídas ao longo de textos informativo-argumentativos, por meio de associação ao tema ou a outra informação.
- Inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos.
- Identificam as diferentes intenções em textos de uma mesma tipologia e que tratam do mesmo tema.
- Identificam a relação entre um pronome oblíquo ou demonstrativo e uma ideia.
- Localizam uma informação que foi explicitada, anteriormente, em pontos diferentes do texto, e retomada mais adiante sob a forma de uma elipse.
- Estabelecem relação de causa e consequência entre informações explícitas de um texto narrativo de complexidade mediana.
- Reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.
- Identificam, em textos informativos ou literários, o valor semântico de advérbios, expressões adverbiais ou conjunções.
- Associam, em histórias em quadrinhos de natureza instrucional, os elementos gráficos, linguísticos (metafóricos, ou não) e de conhecimento de mundo que, em conjunto, provocam efeitos de humor.
- Reconhecem, em textos distintos, semelhanças e diferenças no tratamento de um mesmo tema.
- Restabelecem a articulação de sentido de um trecho, associando partes descontínuas de uma mesma informação.
- Identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo, ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos e reconhecem a paráfrase de uma relação lógico-discursiva.
- Reconhecem diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto.
- Reconhecem o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).

Nesse nível, quais itens os alunos são capazes de resolver?

Leia o texto abaixo.

Essas meninas

As alegres meninas que passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados. As alegres meninas que estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora; essas meninas; essas coisas sem importância.

O uniforme as despersonaliza, mas o riso de cada uma as diferencia. Riem alto, riem musical, riem desafinado, riem sem motivo; riem.

Hoje de manhã estavam sérias, era como se nunca mais voltassem a rir e falar coisas sem importância. Faltava uma delas. O jornal dera notícia do crime. O corpo da menina encontrado naquelas condições, em lugar ermo. A selvageria de um tempo que não deixa mais rir.

As alegres meninas, agora sérias, tornaram-se adultas de uma hora para outra; essas mulheres.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos plausíveis*. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 72.

(P08331SI) Qual é a relação de causa e consequência destacada nesse conto?

- A) O tempo gera o envelhecimento das meninas.
- B) O uniforme gera a despersonalização das meninas.
- C) O riso provoca a diferenciação das meninas.
- D) O crime provoca o amadurecimento das meninas.

QUADRO DE PERCENTUAL POR OPÇÃO DE RESPOSTA

A	B	C	D	Branco e Nulos
11,9%	6,2%	11,4%	69,5%	1,0%

Esse item avalia a habilidade do aluno estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto. Pretende-se verificar, portanto, se o aluno percebe o motivo pelos quais os fatos são apresentados no texto.

Ao analisarmos o quadro de percentual de opção de resposta, constatamos que 69,5% dos alunos avaliados demonstram já ter desenvolvido essa habilidade, uma vez que foram capazes de perceber o fato que leva ao amadurecimento das meninas, optando, assim, pela letra D (gabarito).

Os alunos que escolheram a alternativa A (11,9%) ainda não desenvolveram essa habilidade, pois não conseguem identificar a relação de causa/consequência presente no texto. Esses alunos parecem ter sido induzidos pelo fato de haver, no texto, trechos que se referem aos efeitos da passagem do tempo, como "...meninas...tornaram-se adultas de uma hora para outra; essas mulheres", ou, ainda, ter-se apoiado em um fato verdadeiro apresentado na alternativa: "o tempo gera o envelhecimento..."

Aqueles alunos que marcaram a alternativa B (6,2%), provavelmente, apegaram-se a aspectos pontuais presentes no texto, como no trecho: "O uniforme as despersonaliza, mas o riso...", não identificando que tal trecho não representa um aspecto de causa/consequência, mas sim de oposição.

Os alunos que optaram pela alternativa C (11,4%), "O riso provoca a diferenciação das meninas" – "...o riso de cada uma as diferencia", conseguem entender o texto num todo, mas não conseguem identificar a consequência que leva as meninas a perderem seus sorrisos e amadurecerem.

Leia o texto abaixo.



OSÓRIO. Revista Imprensa, ago. 1997, p.40.

(P090042A8) No trecho “Contra a **força** não há argumento.”, a palavra destacada tem sentido de

- A) autoridade.
- B) conhecimento.
- C) competência.
- D) paciência.

QUADRO DE PERCENTUAL POR OPÇÃO DE RESPOSTA

A	B	C	D	Branco e Nulo
50,7%	16,8%	17,0%	14,5%	1,0%

Esse item avalia a habilidade do aluno inferir o sentido de uma palavra ou expressão no contexto em que ela foi empregada.

Os alunos que marcaram a alternativa A, (gabarito) (50,7%), foram capazes de entender que a palavra “força” foi empregada no sentido conotativo, significando para além da noção física. Assim, nesse contexto, a palavra “força” adquire o sentido de autoridade, pois, na sua fala, a criança responde à mãe, que é a autoridade sobre a menina.

Os alunos que escolheram a alternativa B (16,8%) atribuíram à palavra “força” o sentido de “conhecimento”. Esses alunos, provavelmente, não consolidaram essa habilidade. Dessa forma, atribuíram um significado equivocado à palavra “força” no quadrinho.

Os alunos que assinalaram a alternativa C (17,0%) associaram à palavra “força” o sentido de “competência”. Ao que parece, esses alunos não consideraram o texto como um todo para inferir o sentido da palavra. Talvez, esses alunos tenham considerado o fato de a menina andar com as mãos uma competência que dependeria, essencialmente, da força; daí, a associação. Todavia, essa percepção é equivocada.

Aqueles alunos que escolheram a alternativa D (14,5%) entenderam que a palavra “força”, nesse contexto, significa “paciência”. Essa associação equivocada deve-se, provavelmente, a uma associação com a fala anterior da criança: “Tá bom, mamãe!”.

Leia o texto abaixo.

Domingo em Porto Alegre
(Fragmento)

Enquanto Luiza termina de pôr a criançada a jeito, ele confere o dinheiro que separou e o prende num clipe. Tudo em ordem para o grande dia. Passa a mão na bolsa das merendas e se apresenta na porta do quarto.

— Tá na hora, pessoal.

— Já vai, já vai, - diz a mulher.

Mariana quer levar o bruxo de pano, Marta não consegue afivelar a sandalhinha, Marietinha quer fazer xixi e Luiza se multiplica em torno delas.

— Espero vocês lá em baixo.

Luiza se volta.

— Por favor, vamos descer todos juntos.

Todos juntos, como uma família, papai e mamãe de braços dados à frente do pequeno cortejo de meninas de tranças.

— Chama um carro – o passeio de táxi também faz parte do domingo. As meninas vão com a mãe no banco de trás. Na frente, ele espicha as pernas, recosta a nuca, que conforto um automóvel e o chofer não é como o do ônibus, mudo e mal-humorado, e até puxa conversa.

— Dia bonito, não?

— Pelo menos isso.

— É, a vida tá dureza...

Dureza é apelido e do Alto Petrópolis ao Bom Fim viajam nesse tom, tom de domingo e na sua opinião não é verdade que esse país já tá com a vela?

Na calçada, Luiza lhe passa o braço e comenta que o choferzinho era meio corredor. Ele concorda e acha também que era meio comunista.

E caminham.

Nas vitrinas do Bom Fim vão olhando os ternos da sala, as mesinhas de centro, os quartos que sonham comprar um dia. Luiza se encanta num abajur dourado, que lindo, ficaria tão bem ao lado da poltrona azul. E caminham. [...]

FARACO, Sérgio. Majestic hotel. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 47.

(P090067A8) O uso da palavra chofer (l. 21) no diminutivo revela um tom de

- A) confiança.
- B) desprezo.
- C) intimidade.
- D) nervosismo.

QUADRO DE PERCENTUAL POR OPÇÃO DE RESPOSTA

A	B	C	D	Branco e Nulos
20,8%	38,1%	26,4%	13,7%	1,0%

Esse item avalia a habilidade do aluno inferir o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e morfosintáticos. Nesse caso, o efeito do emprego do diminutivo na palavra “choferzinho”, o qual, nesse contexto, traduz a ideia de desprezo, ressalta que o comentário de Luiza possuía teor crítico com relação à postura do motorista.

Os alunos que escolheram a alternativa B – gabarito – (38,1%), reconheceram o sentido que o sufixo diminutivo “-inho” confere ao substantivo “chofer”, no contexto. Esses alunos perceberam que o comentário de Luiza tem tom de desprezo, de desconsideração pelo motorista. E essa conclusão se sustenta pelas pistas textuais encontradas ao longo do texto.

Os alunos que marcaram a alternativa A (20,8%) atribuíram um tom de confiança à palavra “choferzinho”. Entretanto, essa opção não se sustenta na leitura do texto. Essa escolha revela o desconhecimento do aspecto semântico do uso de diminutivo.

Aqueles alunos que optaram pela alternativa C (26,4%) veem o uso do diminutivo como sinal de intimidade entre as personagens. Esse é um dos sentidos possíveis de se atribuir ao diminutivo, contudo não é isso que acontece no texto, já que Luiza demonstra pouca intenção interagir com o motorista.

Os alunos que marcaram a alternativa D (13,7%) leem “choferzinho” como uma palavra que expressa o nervosismo da personagem Luiza. Essa inferência poderia ocorrer em um outro contexto linguístico, contudo, nesse caso, a única possibilidade é aquela indicada pela letra B.

Leia o texto abaixo.

Água: uma questão de sobrevivência

Ao mesmo tempo que precisamos evitar a poluição dos mananciais, devemos também economizar a água tratada. Deixar a torneira aberta, enquanto escovamos os dentes, nos coloca no rol dos responsáveis.

Atitudes de respeito e preservação do meio ambiente, em particular o uso racional da água, podem ser desenvolvidas a partir de atitudes em sala de aula.

Monitorar o hidrômetro (medidor do consumo de água), calcular o consumo de água por pessoa e promover campanhas de redução de gasto são caminhos interessantes para atingirmos tais objetivos.

Revista Nova Escola – março/2007, pág. 17

(P050072A8) Qual é o principal assunto desse texto?

- A) A importância de atitudes em sala de aula.
- B) A poluição do planeta Terra.
- C) O monitoramento do hidrômetro.
- D) O consumo racional da água.

QUADRO DE PERCENTUAL POR OPÇÃO DE RESPOSTA

A	B	C	D	Branco e Nulos
6,9%	11,5%	5,0%	75,4%	1,2%

Esse item avalia a habilidade do aluno identificar o tema de um texto. Para chegar à resposta correta, o aluno precisa relacionar as diferentes informações para construir um sentido global e chegar à identificação do tema.

Os 75,4% dos alunos avaliados demonstram ter desenvolvido essa habilidade, pois foram capazes de realizar uma leitura mais abstrata, identificando os tópicos frasais e palavras-chave que permitem chegar ao tema do texto: “O consumo racional da água”, letra D (gabarito), revelando, assim, serem leitores maduros.

Os alunos que optaram pela alternativa A (6,9%) podem ter sido levados pela própria condição de aluno, enquadrando-se ao que se refere a iniciativas da escola, ou a medidas adotadas por ela, quanto à preservação do meio ambiente e ao uso racional da água.

A escolha da alternativa B (11,5%) pode ser atribuída à localização imediata da palavra “poluição”, no início do texto, em “...precisamos evitar a poluição dos mananciais...” ou, ainda, ao fato de a expressão “A poluição do planeta Terra” ter-se tornado tão familiar, quase um lugar comum ou um mote, atraindo o respondente menos atento.

Aqueles alunos que optaram pela alternativa C (5,0%), a qual, por conter uma proposta original – “O monitoramento do hidrômetro”, pode chamar a atenção do aluno pelo fato de, no texto, aparecer a informação “calcular o consumo de água por pessoa...”, ainda não desenvolveram a habilidade requerida pelo item, pois tomaram uma informação, que é apenas um aspecto pontual presente no texto, como sendo o seu assunto.

Neste nível, os estudantes da 5ª série/6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio:

- Identificam marcas linguísticas da linguagem informal em uma narrativa ficcional em forma de carta, assim como o uso de gírias em uma poesia.
- Identificam marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.
- Percebem traços de ironia em fábulas, crônicas e anedotas simples.
- Interpretam a hierarquia entre as ideias e os elementos no texto humorístico verbal e não-verbal.

Os estudantes do 1º ano do ensino médio, ainda:

- Inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos.
- Interpretam textos com linguagem verbal e não-verbal, inferindo informações marcadas por metáforas.
- Localizam trechos que expressam a síntese de um texto informativo-argumentativo.
- Identificam a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico cujo título, em forma de pergunta, aponta para a tese.
- Identificam opiniões expressas por adjetivos em textos informativos e opinião de personagem em crônica narrativa de memórias.
- Identificam diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex.: anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos distanciados de seus referentes).
- Reconhecem o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa.
- Estabelecem, em textos literários, a continuidade promovida pela relação entre um trecho anteriormente enunciado e sua substituição por uma determinada expressão.
- Discernem a causa de um determinado efeito mencionado em textos literários.
- Discernem, entre antecedentes com grande probabilidade de adequação ao sentido do texto, aquele que, de fato, é o antecedente de um pronome indefinido ou de um pronome pessoal de caso oblíquo.
- Reconhecem o efeito de sentido causado pelo uso de recursos gráficos em textos poéticos de organização sintática complexa.
- Identificam efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas.
- Identificam o gênero e a finalidade de textos argumentativos, publicitários, informativos e instrucionais simples.
- Identificam, em textos com narrativa fantástica, o ponto de vista do autor.
- Reconhecem as intenções do uso de gírias e expressões coloquiais.
- Reconhecem relações entre partes de um texto pela substituição de termos e expressões por palavras pouco comuns.
- Reconhecem o efeito de ênfase provocado pela repetição de uma palavra ou de um segmento.
- Identificam a tese de textos informativos e argumentativos que defendem o senso comum com função metalinguística e identificam, em reportagem, argumento que justifica a tese contrária ao senso comum.
- Reconhecem, na comparação entre dois textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto ou tratamento distinto de um mesmo tema.
- Reconhecem relações de causa e consequência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais.
- Reconhecem o valor semântico (intensidade, alternância, possibilidade, explicação e lugar) de uma conjunção ou expressão adverbial pouco usual.
- Identificam efeito de humor provocado por ambiguidade de sentido de palavra ou expressão em textos com linguagem verbal e não-verbal e em narrativas humorísticas.
- Identificam os recursos morfossintáticos que agregam musicalidade a um texto poético.
- Identificam a que se referem os pronomes demonstrativos “isso”, isto, quando eles retomam um trecho anterior do texto.
- Identificam informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade

linguística e em textos com linguagem figurada, a partir da equivalência de sentido entre determinada síntese e o segmento correspondente no texto.

- Inferem o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário.
- Identificam a opinião de um entre vários personagens, expressa por meio de adjetivos, em textos narrativos, identificam opiniões distintas relativas ao mesmo fato em textos informativos complexos e identificam opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões.
- Interpretam tabela a partir da comparação entre informações.
- Reconhecem a relação lógico-discursiva estabelecida por conjunções e preposições argumentativas.
- Reconhecem o antecedente de um pronome relativo.

Nesse nível, quais itens os alunos são capazes de resolver?

Leia o texto abaixo.

Horas a mais, horas a menos

Está em tramitação no Senado, o projeto de Emenda Constitucional que propõe a redução da jornada de trabalho das atuais 44 horas para 40 horas semanais.

Texto 1

A Central Única de Trabalhadores e a Força Sindical estimam a geração de 3 milhões de postos de trabalho a partir da alteração da legislação. Para o professor de Sociologia da Unicamp, Ricardo Antunes, o projeto ampliaria as oportunidades de quem ainda não conseguiu emprego formal.

Texto 2

O professor José Pastori disse ao portal G1 que “a redução da jornada de trabalho pode acelerar a automatização das linhas de produção e provocar demissões”.

Revista Semana. Ano 2, n. 24. 26 de junho de 2008. p. 34. Adaptado.

(P090307A8) Em relação à redução da jornada de trabalho, os dois textos apresentam opiniões

- A) complementares.
- B) contrárias.
- C) favoráveis.
- D) semelhantes.

QUADRO DE PERCENTUAL POR OPÇÃO DE RESPOSTA

A	B	C	D	Branco e Nulos
12,0%	60,9%	12,1%	13,9%	1,1%

Esse item avalia a habilidade do aluno reconhecer posições distintas com relação ao mesmo fato. Nos exemplos apresentados, há duas opiniões distintas sobre a redução da carga horária de trabalho. No Texto 1, o professor de Sociologia da Unicamp, Ricardo Antunes, vê com otimismo essa redução, pois possibilitaria o aumento do número de empregos. Mas, no Texto 2, José Pastori afirma que essa redução geraria desemprego, porque haveria tendência à automatização.

Os alunos que assinalaram a alternativa B (gabarito) (60,9%) compreenderam que Ricardo Antunes tem uma opinião diferente daquela de José Pastorini. Esses alunos foram capazes de perceber que a opinião do Texto 1 aponta o lado positivo da redução da carga horária, enquanto a do Texto 2 foca o lado negativo do mesmo fato.

Os alunos que marcaram a alternativa A (12,0%) parecem vincular as ideias do Texto 1 às do Texto 2, vendo nelas uma relação de complementaridade. No entanto, as opiniões expressas são divergentes, apontando consequências distintas para a redução da carga horária de trabalho de 44 para 40 horas semanais.

Os alunos que optaram pela alternativa C (12,1%) classificaram as opiniões dos textos 1 e 2 como “favoráveis” à redução da jornada de trabalho. Ao que parece, esses alunos não distinguiram que o posicionamento de José Pastori é, implicitamente, contrário à mudança, posto que ela traria consigo desemprego. Ao classificarem ambas as opiniões como “favoráveis”, os alunos se equivocam, demonstrando não dominar essa habilidade de distinguir opiniões.

Aqueles alunos que marcaram a alternativa D (13,9%) se equivocaram, ao entenderem que as opiniões expressas nos textos 1 e 2 são semelhantes. Possivelmente, esses alunos não conseguem distinguir que uma é diferente da outra por verem consequências bem diferentes para a implementação da mudança da jornada de trabalho.

Leia o texto abaixo.

O gentil passarinho que divertiu nossos avós

Essa é do tempo do pai do seu pai (seu avô). Ou talvez do pai do pai do seu pai (seu bisavô). Foi em 1905, há mais de 100 anos, que surgiu a primeira revista para crianças no Brasil: O Tico-Tico. Durante quase 60 anos ela trouxe quadrinhos, charadas, adivinhações, curiosidades, história, ciência. Divertiu e ensinou várias gerações de brasileirinhos que se tornaram brasileiros. Só para citar alguns: Maurício de Souza, Ruth Rocha, Ziraldo. E Carlos Drummond de Andrade, que escreveu: “O Tico-Tico é pai e avô de muita gente importante. Se alguns alcançaram importância, mas fizeram bobagens, o Tico-Tico não teve culpa. E da remota infância, esse passarinho gentil voa até nós, trazendo no bico o melhor que fomos um dia. Obrigado, amigo!”.

Por isso tudo, O Tico-Tico é a principal inspiração para esta nova seção dirigida especialmente para os pequenos viajantes do Almanaque – ou para qualquer grandalhão que preserve pelo menos uma pitadinha da infância. É hora de embarcar. Todos a bordo!

Revista TAM nas nuvens. Brasil, Almanaque de cultura popular. Ano 10, abril 2008, nº 108.

(P090262A8) No trecho “Essa é do tempo do seu pai (seu avô).”, a palavra sublinhada refere-se à

- A) revista.
- B) história.
- C) inspiração.
- D) ciência.

QUADRO DE PERCENTUAL POR OPÇÃO DE RESPOSTA

A	B	C	D	Branco e Nulos
41,7%	46,5%	7,3%	3,5%	1,0%

Esse item avalia a habilidade do aluno reconhecer as partes do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade. Nesse caso, avalia-se se o aluno é capaz de identificar o referente que se encontra implícito no texto, do pronome demonstrativo “essa”.

No ambiente linguístico em questão, apenas a informação apresentada na alternativa A (41,7%) “revista” é capaz de dar sentido a “essa”. Essa tarefa é considerada complexa, pois esse é um caso de prolepse, ou seja, o referente aparece após o pronome que o substitui.

Os alunos que optaram pela alternativa B (46,5%) entenderam que o pronome “essa” faz referência à palavra “história”, presente na terceira linha do texto, no trecho: “...adivinhações, curiosidade, história...”, por essa palavra aparecer próxima do pronome.

Os alunos que escolheram a alternativa C (7,3%), possivelmente, encontram-se mais distantes na aquisição dessa habilidade, pois “inspiração” aparece apenas no último parágrafo do texto: “O Tico-Tico é a principal inspiração...”

Os alunos que marcaram a opção D (3,5%) ainda não desenvolveram essa habilidade, visto que não conseguiram identificar que o referente “ciência” não tem como ser o termo retomado, pois não estabelece um significado coerente na construção de sentido do texto.

Neste nível, os estudantes do 1º ano do ensino médio:

- Inferem o sentido de uma expressão em texto informativo com estrutura sintática no subjuntivo e vocábulo não-usual.
- Depreendem uma informação implícita cujo entendimento depende da compreensão global de textos de filosofia ou artigos jornalísticos.
- Reconhecem, por inferência, a relação de causa e consequência entre as partes de um texto e outras relações de sentido entre orações, como comparação, adição, tempo e finalidade, com apoio de conectores e formulações pouco usual na linguagem dos adolescentes.
- Identificam a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos estudantes, o que exige um distanciamento entre a posição do autor e a do leitor.
- Reconhecem formas linguísticas típicas da linguagem formal ou da linguagem informal, a partir de uma estrutura morfossintática e da escolha de uma palavra no texto.
- Identificam marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação linguística como recurso estilístico.
- Reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.
- Reconhecem o efeito de humor provocado pelo jogo de palavras com duplo sentido.
- Reconhecem o efeito poético provocado pela associação entre duas expressões vizinhas que têm sentidos opostos (por exemplo: “um contentamento descontente”).
- Depreendem o sentido de uma expressão metafórica de acordo com seu emprego em textos literários, jornalísticos e publicitários.
- Recuperam o referente do pronome demonstrativo “isso”, a partir de um enunciado com nível relativamente alto de complexidade.
- Identificam a tese de um texto argumentativo de tema e vocabulário complexos e estabelecem relação entre uma tese e o argumento que a sustenta.
- Identificam, entre várias opiniões, aquela que é atribuída a uma determinada personagem.
- Reconhecem a função textual da utilização de travessões.
- Reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de certos recursos morfossintáticos, como, por exemplo, frases curtas.
- Recuperam o referente de um pronome oblíquo de terceira pessoa, num contexto de diálogo em que esse referente é o interlocutor.
- Reconhecem aspectos comuns no tratamento de um mesmo tema por textos diferentes.

Nesse nível, quais itens os alunos são capazes de resolver?

Leia o texto abaixo.

Sumiço

Desesperado, o chefe olha para o relógio, e já não acreditando que um funcionário chegaria a tempo de fornecer uma informação importantíssima para uma reunião, liga para o tal:

- Alô! – atende uma voz de criança, quase sussurrando.
 - Alô. Seu papai está?
 - Tá... – ainda sussurrando.
 - Posso falar com ele?
 - Não. – disse a criança bem baixinho.
- Meio sem graça, o chefe tenta falar com algum outro adulto:
- E a sua mamãe? Está aí?
 - Tá.
 - Ela pode falar comigo?
 - Não. Ela tá ocupada.
 - Tem mais alguém aí?
 - Tem... – sussurra.
 - Quem?
 - O “puliça”.

Um pouco surpreso, o chefe continua:

- O que ele está fazendo aí?
- Ele tá conversando com o papai, com a mamãe e com o “bombelo”...

Ouvindo um grande barulho do outro lado da linha, o chefe pergunta assustado:

- Que barulho é esse?
- É o “licópito”.
- Um helicóptero!?
- É. Ele “tlosse” uma equipe de busca.
- Minha nossa! O que está acontecendo aí? – o chefe pergunta, já desesperado.

E a voz sussurra com um risinho safado:

- Eles tão me “puculando”.

http://criancas.uol.com.br/piadas/piadas_criancas.jhtm. Acesso em 05/08/2007.

(P08306SI) Na frase “– Tem mais alguém aí?..”, o verbo empregado representa uma marca de

- A) registro oral formal.
- B) registro oral informal.
- C) falar regional.
- D) falar caipira.

QUADRO DE PERCENTUAL POR OPÇÃO DE RESPOSTA

A	B	C	D	Branco e Nulos
26,1%	43,1%	22,8%	6,7%	1,3%

Esse item tem o objetivo de avaliar a habilidade de identificar marcas linguísticas. Avalia-se, especificamente, se o aluno é capaz de perceber a qual registro linguístico pertence uma certa palavra presente no texto. Nesse caso, o aluno precisa saber que o verbo “ter”, no sentido de “existir”, revela um registro informal.

Os alunos que marcaram a alternativa B (43,1%) revelam a capacidade de reconhecer marcas linguísticas evidentes no texto e identificar o nível de linguagem a que ela pertence.

Os alunos que escolherem a alternativa A (26,1%), provavelmente, em função do uso cotidiano da língua, não foram capazes de perceber a nuance apresentada pela forma verbal “tem”, visto que essa estrutura linguística é de uso corrente na oralidade e tem-se tornado bastante comum em textos escritos.

Aqueles alunos que optaram pelas alternativas C (22,8%) e D (6,7%) ainda não dominam o conhecimento sobre as variações linguísticas encontradas na língua. Essa escolha revela que não conseguem distinguir registro informal do registro formal, nem perceber a diferença entre falar regional e falar caipira.

Professor, como você viu essa foi uma longa etapa.

Caminhamos pelos resultados de sua escola, pelos perfis de desempenho, pelos níveis da escala e pela análise pedagógica dos itens. Valeu aprender tudo isso.

Será com base nesse aprendizado que construiremos, a seguir, o Quadro do Diagnóstico Pedagógico de sua escola. Prepare-se, nossa caminhada está chegando ao seu ponto principal!

Passaporte:

Para elaborar o diagnóstico pedagógico de sua escola, volte aos resultados de desempenho.

Com base nesses dados, preencha os quadros diagnósticos a seguir.



Língua Portuguesa - 1º ano do Ensino Médio



Média da Escola: _____

Número de Estudantes no 1º ano EM: _____

Número de Estudantes que fizeram o teste: _____

Quadro do Diagnóstico Pedagógico

INTERVALO	QUAIS HABILIDADES OS ESTUDANTES JÁ DESENVOLVERAM?	PERCENTUAL DE ESTUDANTES		
		EM CADA INTERVALO (%)	EM CADA CATEGORIA DE DESEMPENHO (%)	EM RELAÇÃO À MÉDIA DA ESCOLA (%)
Até 210			ABAIXO DO BÁSICO	Abaixo da Média: <input type="text"/>
210 a 285			BÁSICO	Na Média: <input type="text"/>
285 a 335			ADEQUADO	Acima da Média: <input type="text"/>
Acima de 335			AVANÇADO	

Professor, com as informações dos Quadros Diagnósticos da sua escola, nas diferentes séries, é possível identificar, e até mesmo nomear, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e que podem ter a sua permanência na escola ameaçada pelos fantasmas da evasão, reprovação e exclusão.

Mas isso é só um diagnóstico. E um diagnóstico tem por objetivo apenas apontar a situação em que uma dada realidade se encontra.

Para a escola, o diagnóstico que você elaborou é um norteador para as ações de transformação da realidade escolar em direção à garantia do direito do aluno a uma educação de qualidade. O diagnóstico é, pois, o início dessa transformação.

Lembra que dissemos que nossa viagem terminaria no Ponto de Partida? Então, agora, essa ideia está começando a fazer sentido...

A Mudança



Nesta parte da sua caminhada, você terá que passar pelas seguintes trilhas:

- ✓ 7ª Trilha: Sugestões de Atividades Pedagógicas.
- ✓ 8ª Trilha: Boa Escola: Compromisso de Todos.

Muito bem, continue a caminhada!

Professor, temos certeza de que, depois de ler este Boletim, vencer os desafios propostos até aqui e interagir com as informações do Portal, você, agora, sabe mais sobre a avaliação que foi realizada em nosso Estado.

Mas conhecimento implica em responsabilidades. Sabemos que não existem fórmulas mágicas que façam desaparecer os problemas da educação e que muitos desses problemas são decorrentes da própria estrutura social, como a pobreza, o desemprego, a violência e a falta de apoio familiar. Essa realidade transcende os muros da escola, mas seus efeitos na aprendizagem são sentidos em cada sala de aula.

Além disso, sabemos que os resultados das avaliações dos alunos não decorrem apenas do que eles aprenderam naquele ano, mas dependem, também, de sua trajetória escolar.

Ainda assim, a escola é capaz de fazer a diferença na vida de nossos alunos, elevando o nível de aprendizagem por meio do trabalho realizado coletivamente na escola. Por isso, toda e qualquer ação direcionada à melhoria da prática pedagógica é fundamental!

Agora que o diagnóstico já está definido, o que fazer com essa informação?

Nesta altura da viagem, reflita sobre algumas ações que permitam melhorar a realidade de sua escola.



Sugestões de Atividades Pedagógicas

Professor, você aprendeu, neste Boletim, a identificar as habilidades que já foram desenvolvidas por seus alunos e aquelas que ainda estão em fase de desenvolvimento em Língua Portuguesa ao final do 10º ano de escolarização.

Nossa proposta, agora, é que você reflita sobre algumas sugestões de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula, a fim de desenvolver habilidades importantes, para que os alunos, nesse nível de ensino, prossigam em seu processo de escolarização.

Sabemos que ler um texto vai além de simplesmente decifrar as palavras que o constituem. Para interagir com textos de diferentes gêneros, o leitor deve aprender a mobilizar certos conhecimentos e a estabelecer certos procedimentos de leitura. Assim, o trabalho do professor consiste, justamente, em trazer para a sala de aula textos de diferentes gêneros, em situações comunicativas reais, levando o aluno a mobilizar os conhecimentos necessários para interagir com eles. Nesse sentido, todos os professores, e não apenas aqueles responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa, têm um importante papel a desempenhar, para que os alunos desenvolvam competências de leitura. Apresentamos, a seguir, algumas sugestões, a fim de que você, professor, contribua para que seus alunos desenvolvam as habilidades agrupadas em cada um dos domínios da Escala de Proficiência em Leitura.

Domínio Apropriação do Sistema da Escrita

Embora a leitura seja sempre produção de sentidos, ela comporta também a dimensão da decifração do princípio alfabético que organiza a Língua Portuguesa. Portanto, os alunos precisam aprender o que a linguagem escrita representa e como ela representa, compreendendo como se dão as relações entre fonemas e grafemas. Espera-se que os alunos, ao terminarem as séries iniciais do ensino fundamental, já tenham desenvolvido amplamente as habilidades agrupadas nesse domínio. Entretanto, caso isso ainda não tenha acontecido, é fundamental um esforço concentrado por parte de todos os professores que trabalham com esses alunos, para que eles adquiram a alfabetização plena.

- ➔ Explorar textos que sejam do interesse dos alunos, como, por exemplo, manchetes de jornais, tirinhas, charges, matérias de revistas voltadas ao público jovem e, a partir deles, trabalhar não apenas o conteúdo das mensagens, mas realizar uma reflexão sobre a escrita das palavras. Solicitar que contem as letras que compõem uma palavra, que localizem uma determinada sílaba em outras palavras, que pesquisem palavras que apresentem semelhanças entre sons iniciais e/ou finais, dentre outras.
- ➔ Trabalhar com letras de músicas, explorando as rimas, de modo que os alunos percebam o que se repete tanto na pauta sonora, quanto na escrita das palavras.
- ➔ Oferecer modelos de leitura para esse aluno, lendo para ele em voz alta, a fim de que ele consiga perceber a importância de diferentes entonações e as paradas próprias aos sinais de pontuação.
- ➔ Realizar atividades mais prazerosas, tais como bingos de sílabas, caça-palavras, palavras cruzadas, dentre outras. É importante lembrar que um aluno nesse período de escolarização sem estar alfabetizado não apresenta mais as características de uma criança que ingressa no ensino fundamental, seja em termos de seus interesses, seja no que se refere à sua experiência de mundo. Por isso, o investimento na alfabetização desses alunos deve buscar, antes de qualquer coisa, despertar neles o interesse e o desejo pela leitura.

Domínio Estratégias de Leitura

Neste domínio, estão agrupadas as competências de localização de informações, identificação de tema, realização de inferências e identificação de gêneros textuais, sua finalidade e destinatário, exigindo do leitor habilidades mais básicas e outras mais sofisticadas em sua interação com os textos. Portanto, as intervenções do professor, para que tais competências e suas respectivas habilidades sejam desenvolvidas, devem dar-se no sentido de favorecer o contato com textos de gêneros variados, promovendo situações nas quais os alunos recorram a eles com objetivos reais.

Tais intervenções podem-se constituir em:

- ➔ Criar, por exemplo, um varal de contos ou poesias, organizado pelo professor e pela turma, e um momento na rotina diária, para que os alunos recorram ao varal para ler e expor o que leram à turma.
- ➔ Manter uma biblioteca de sala de aula, que pode reunir livros, revistas, jornais e gibis.
- ➔ Utilizar, além do livro didático, revistas de curiosidades científicas voltadas ao público jovem para manter um mural de “Curiosidades Científicas”, responsabilizando grupos de alunos pela manutenção e atualização do mural.
- ➔ Desenvolver atividades de interpretação de texto a partir de histórias em quadrinhos, charges e tirinhas. Esses textos podem servir à abordagem de conteúdos de diferentes disciplinas.
- ➔ Escrever, ler e discutir com a turma os textos que circulam na escola e que se destinam à comunicação com as famílias, tais como circulares, bilhetes, avisos, dentre outros, ao invés de simplesmente entregá-los.
- ➔ Ler e discutir com a turma matérias jornalísticas que estejam mobilizando o grupo, incentivando um posicionamento crítico dos alunos com relação a elas. Realizar debates sobre as temáticas lidas.
- ➔ Solicitar aos alunos que formulem hipóteses com relação ao texto antes de lê-lo, baseando-se em pistas tais como: suporte de onde foi extraído (Livro? Panfleto? Revista? Jornal?), título do texto, diagramação na página, dentre outras possíveis. Após a leitura, comparar as conclusões a que se pode chegar, tendo em vista as hipóteses levantadas inicialmente.
- ➔ Discutir com os alunos as interpretações possíveis para textos que conjugam linguagem verbal e não-verbal, como, por exemplo, textos de propaganda, tirinhas, etc.
- ➔ Explorar o conteúdo implícito de textos como propagandas, charges e outros nos quais a imagem é um fator que complementa ou mesmo contradiz o que está escrito.
- ➔ Mesmo quando um texto que será explorado com os alunos for reproduzido em cartaz ou cópia xérox, o professor deve trazer para a sala o suporte original de onde o texto foi retirado – livro, jornal, revistas ou outro –, para que os alunos percebam a relação entre o suporte e o tipo de texto que ele veicula.
- ➔ Criar um jornal para circulação na escola, responsabilizando diferentes turmas e/ou séries por seções do jornal, de acordo com o gênero textual que mais se adequa às especificidades de cada faixa etária dos alunos.
- ➔ Questionar os alunos quanto à finalidade dos textos que leem, ao público ao qual se dirigem, à linguagem utilizada, levando-os a observar a forma do texto e de que modo ela pode contribuir para a interpretação de seu conteúdo.

Domínio Processamento do Texto

O que faz com que um texto seja mais que uma coleção de frases são os elementos de coesão que ligam suas diferentes partes, estabelecendo relações entre elas. O aluno deve perceber essas relações para construir a rede de significados do texto.

Essa compreensão global pode ser favorecida por atividades como:

- ➔ Relacionar os fatos apresentados no texto às suas causas. Os textos jornalísticos são especialmente adequados a esse tipo de trabalho.
- ➔ Produzir uma narrativa a partir de um conflito gerador, para o qual o aluno deverá elaborar um desenvolvimento e um desfecho.
- ➔ Identificar, num texto de comunicação científica, os argumentos que o autor utiliza para sustentar suas afirmações, construindo, por exemplo, um esquema a partir de um texto informativo.
- ➔ Propor atividades nas quais os alunos devam recuperar os referentes de elementos de coesão, tais como pronomes, elipses, substituições lexicais, sinonímias, hiperonímias, dentre outros. Essas atividades devem ser propostas a partir de textos de diferentes gêneros – poesias, textos de divulgação científica, histórias.
- ➔ Incentivar a comparação entre textos de diferentes gêneros que abordam uma mesma temática. Por exemplo, a questão sobre avanços da medicina pode ser abordada por um texto legal, por um texto jornalístico e um pequeno artigo. Ler, discutir e comparar a forma como esses diferentes textos tratam da temática é um importante exercício de leitura e interpretação.
- ➔ Montar juntamente com seus alunos uma pequena peça de teatro, pedindo para que cada aluno represente alguém que tem características específicas na sua forma de falar. Por exemplo: um senhor de idade, um adolescente, um pai, uma mãe, etc.
- ➔ Pedir aos alunos que se dividam em dois grupos. Um grupo fica responsável em registrar por meio de gravações ou textos um tipo de linguagem monitorada, aquela em que a pessoa fala ou escreve utilizando a forma adequada do uso da língua naquela situação. Por exemplo, um telejornal, um artigo científico, etc. O segundo grupo fica responsável pela gravação ou registro de textos que estejam na forma não monitorada, situações em que o falante utiliza a língua na forma não padrão. Por exemplo, um programa de rádio destinado a um público jovem, revistas para adolescentes, etc. Após isso, você pode intervir mostrando por que e como a língua foi utilizada nas diferentes formas e qual foi o propósito comunicativo dos exemplos que os alunos mostrarão.
- ➔ As atividades, aqui, sugeridas são algumas dentre muitas possíveis para favorecer a formação de leitores que encontrem no texto não apenas informações, mas possibilidades de ampliação de sua experiência de mundo. Entretanto, o fundamental, para que isso se torne uma realidade, é que o professor seja ele próprio um leitor assíduo, capaz de transmitir aos seus alunos a importância da leitura em nossas vidas.

Professor, você trabalha esse tipo de atividade com seus alunos?
Você tem novas sugestões para o trabalho com essas habilidades?
Reúna suas sugestões, divulgue-as em sua escola.

E, quem sabe, no próximo ano, suas sugestões fiquem registradas em uma nova estação...

Passaporte:

Com base nas sugestões que você viu aqui, desenvolva algumas atividades com seus alunos. Registre em seu Diário de Bordo essa experiência e divulgue-a em sua escola.



Boa Escola: Compromisso de Todos

Professor, a avaliação realizada pelo SAERS permite acompanhar o desempenho de sua escola em relação às habilidades e competências fundamentais para o sucesso escolar de seus alunos em Língua Portuguesa. Mas, para que o diagnóstico que você elaborou se torne efetivamente um instrumento de transformação de sua realidade escolar, é necessária a participação de todos da escola, a começar pelos gestores, desenvolvendo, assim, uma cultura de avaliação.

Os gestores têm um papel muito importante na disseminação e análise dos resultados da escola. Seu diretor deverá propor momentos específicos no calendário escolar para o estudo do Boletim Pedagógico.

Participe dessas reuniões e discuta com os professores de todas as disciplinas os tópicos que você anotou em seu Diário de Bordo.

Para ajudar, sugerimos alguns assuntos a serem debatidos nas reuniões com a equipe. São eles:

- ✓ As relações entre prática pedagógica, avaliação interna e avaliação externa.
- ✓ A contribuição dos resultados do SAERS para a melhoria da gestão escolar e da gestão pedagógica.
- ✓ A relação entre os conteúdos tratados em sala de aula e os Descritores da Matriz de Referência para avaliação.

Lembramos que essas são algumas questões para orientar o debate sobre a avaliação externa em sua escola. Mas elas não se esgotam aqui. Elabore outras e crie grupos de estudo para envolver cada vez mais sua escola em uma cultura de avaliação.

Um caminho promissor é a reflexão coletiva sobre as competências e habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos nos diferentes níveis de desempenho e as metas de aprendizagem previstas no Projeto Pedagógico da escola. Utilize, para isso, os Quadros Diagnósticos que você construiu com base nos resultados de desempenho no SAERS. Essa reflexão poderá resultar em um plano de ações de intervenção pedagógica que redimensione o próprio Projeto Pedagógico.

A partir daí, a escola poderá:

- ➔ Criar projetos de recuperação para os alunos identificados com baixo desempenho, de modo a consolidar as competências e habilidades consideradas fundamentais para o período de escolarização em que eles se encontram.
- ➔ Discutir com todos os professores e repensar os mecanismos de avaliação da aprendizagem dos alunos utilizados pela escola.
- ➔ Realizar o monitoramento dos processos de avaliação de todos os componentes curriculares desenvolvidos com todos os alunos.

Professor, como dissemos no início de nossa caminhada, é preciso garantir o direito a uma educação de qualidade. Para isso, não basta apenas o esforço de professores, gestores, especialistas. É necessário também envolver os alunos e suas famílias na discussão sobre os resultados do SAERS. Este debate precisa romper os limites da escola e chegar às famílias de nossos alunos.

Para isso, sugerimos:

- ➔ Divulgar os resultados do SAERS para os alunos, de uma forma que eles possam compreender a avaliação que foi realizada como um instrumento a favor da melhoria da qualidade da educação.
- ➔ Promover reuniões com os pais dos alunos ou responsáveis, dando uma atenção especial na explicação dos Quadros de Diagnóstico, deixando claro que eles têm uma importante participação na aprendizagem e desempenho escolar de seus filhos.
- ➔ Comprometer a comunidade escolar na desafiante tarefa de melhorar, ainda mais, os resultados alcançados pela escola.

Professor, saiba que conhecer os resultados da avaliação é um direito da sociedade e, ao divulgá-los aos familiares de seus alunos, você está garantindo o princípio da transparência, criando laços mais fortes de comprometimento em prol de um sistema de educação com equidade e qualidade.

LINHA DE PARTIDA: O COMEÇO...

Professor,

Vencemos uma importante etapa de nossa viagem.

Neste Boletim, você viu o desempenho de sua escola nos testes de proficiência. Conheceu a Matriz de Referência para Avaliação, comparou dados, analisou informações, enfim aprendeu um pouco mais sobre o SAERS. Agora você já sabe quais os pontos fortes e os pontos fracos, o que está indo bem e o que ainda precisa ser melhorado em sua sala de aula, em sua escola. Enfim, você e toda a sua comunidade escolar têm em mãos dados e indicadores sobre o processo de desenvolvimento das habilidades e competências básicas do 1º ano do ensino médio em Língua Portuguesa.

Naqueles aspectos em que seus alunos foram bem sucedidos, você pode manter e até intensificar as suas práticas. Por outro lado, não desanime se os resultados que você recebeu não foram satisfatórios. Eles poderão ser melhorados. Temos certeza de que você e sua escola estão preocupados com isso e encontrarão estratégias para reverter essa situação.

Faltou explicar uma última coisa. Você se lembra de que, no início, dissemos que essa seria uma viagem diferente? Vamos, finalmente, esclarecer o porquê.

Aqui não é o fim, mas é onde efetivamente começa o trajeto real: aplicar em seu trabalho docente os conhecimentos que você desenvolveu ao trilhar conosco todo esse caminho. Acreditamos que a prática constante da ação e reflexão, tendo por base os dados da

avaliação em larga escala, contribuirá para que a escola seja capaz de cumprir o seu papel: o de ser instrumento que proporcione equidade de oportunidades a nossos alunos.

Agora, já deve estar clara a razão deste material ter sido apresentado na forma de um caminho a ser trilhado. Ele não deve ficar guardado na estante ou na gaveta. Este Boletim deve acompanhá-lo, professor, nas reuniões, nas conversas com seus colegas, com o diretor, enfim ele é a sua bússola para muitas outras descobertas!

Essa não é uma responsabilidade exclusivamente sua, professor, mas de toda a comunidade escolar. Porém você é uma das figuras centrais nesse processo.

Nossa história, na verdade, está apenas começando!

Este é o ponto de partida.
Bem-vindo ao início!

**Este Boletim é para ser usado e compartilhado por
todos os professores da sua escola.
Aproveite-o bem!**

Até a próxima!...



