

SAERS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA
Língua Portuguesa
6º ano do Ensino Fundamental



SAERS

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa 6º ano do Ensino Fundamental

2011

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO
ESCOLAR DO RIO GRANDE DO SUL



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL



Márcia Adriana de Carvalho

Presidente UNDIME/RS

Secretária Municipal de Educação de São Francisco do Sul



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

Osvino Toiller

Presidente SINEPE/RS

EQUIPE DE COORDENAÇÃO SAERS/2011

Denise Cardoso

Secretária Municipal de Santiago/RS

Liége Lana Brusius

Secretária Municipal de Igrejinha/RS

Milton Léo Gehrke

Diretor Administrativo – SINEPE/RS

Coordenador Administrativo – SINEPE/RS

Sônia Elizabeth Bier

Assessora Técnica UNDIME/RS

APOIO

Carla Camila Mendes Moreira

Secretária Executiva UNDIME/RS

7

A IMPORTÂNCIA DOS RESULTADOS

8

Os resultados da sua escola

13

A ESCALA DE PROFICIÊNCIA

14

A estrutura da Escala de Proficiência

16

Domínios e Competências

34

Como formar um leitor proficiente?

39

PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL

40

Abaixo do Básico

42

Básico

48

Adequado

54

Avançado

59

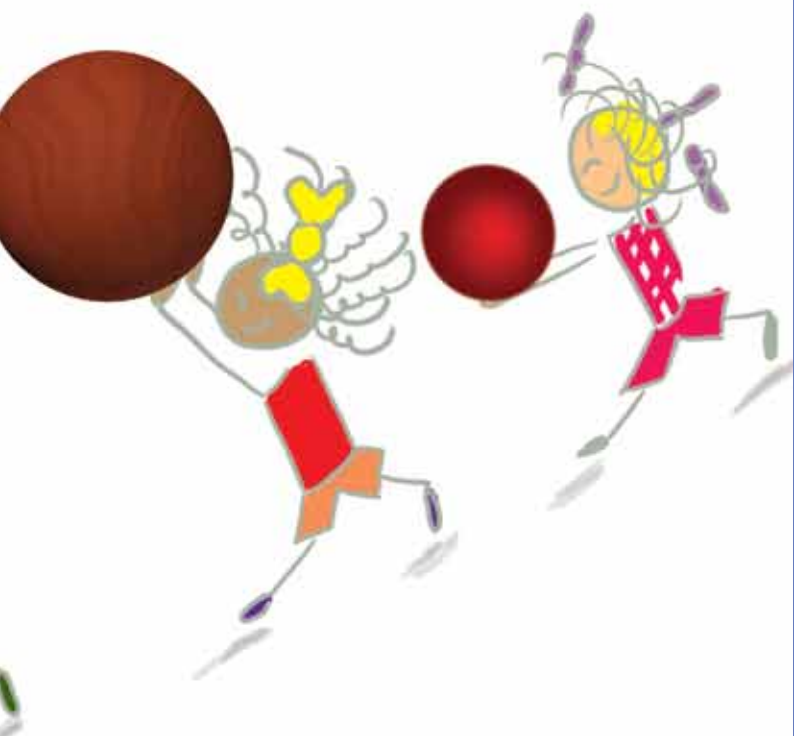
Com a palavra, o professor

61

O TRABALHO CONTINUA



A IMPORTÂNCIA DOS RESULTADOS



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

Nesta Revista Pedagógica você encontrará os resultados desta escola em Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para a interpretação pedagógica desses resultados, a **escala de proficiência**, com seus **domínios e competências**, será fundamental. Com ela, torna-se possível entender em quais pontos os estudantes estão em relação ao desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais ao aprendizado da Língua Portuguesa. Como você verá, o detalhamento dos níveis de complexidade das habilidades, apresentado nos domínios e competências da escala, prioriza a descrição do desenvolvimento cognitivo ao longo do processo de escolarização. Essas informações são muito importantes para o planejamento dos professores, bem como para as intervenções pedagógicas em sala de aula.

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

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

OS RESULTADOS DA SUA ESCOLA

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

RESULTADOS IMPRESSOS NESTA REVISTA

1. Proficiência média e IDEB

Apresenta a proficiência média e IDEB desta escola. Você pode comparar esses resultados com os da Prova Brasil e do seu município*.

2. Participação

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

3. Evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho

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

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

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

Apresenta a distribuição dos alunos ao longo dos intervalos de proficiência. Os gráficos permitem que você identifique o percentual de estudantes para cada padrão de desempenho. Isso será fundamental para planejar intervenções pedagógicas, voltadas à melhoria do processo de ensino e promoção da equidade escolar.

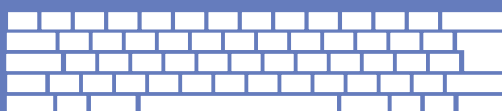
RESULTADOS DISPONÍVEIS NO CD E NO PORTAL DA AVALIAÇÃO

5. Percentual de acerto por descritor

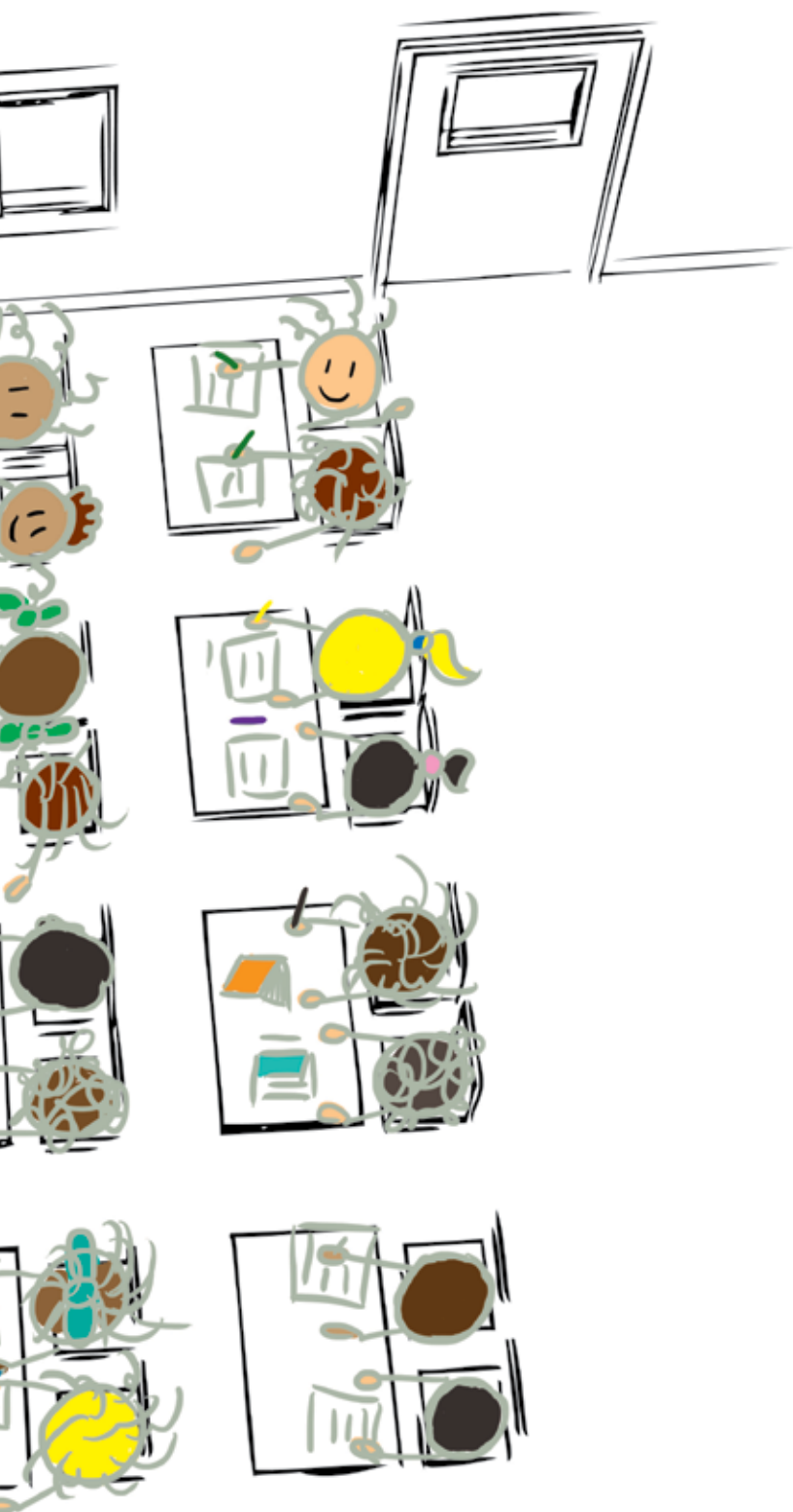
Apresenta o percentual de acerto no teste para cada uma das habilidades avaliadas.

6. Resultados por estudantes

Cada aluno pode ter acesso aos seus resultados no SAERS. Nesse boletim, é informado o padrão de desempenho alcançado e quais habilidades ele possui desenvolvidas em Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental. Essas são informações importantes para o acompanhamento, pelo estudante e seus familiares, de seu desempenho escolar.







A ESCALA DE PROFICIÊNCIA

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

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

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

Domínios	Competências	Descritores
Apropriação do Sistema da Escrita	Identifica letras.	*
	Reconhece convenções gráficas.	*
	Manifesta consciência fonológica.	*
	Lê palavras.	*
Estratégias de Leitura	Localiza informação.	D1
	Identifica tema.	D6
	Realiza inferência.	D3, D4, D5, D13 e D14
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto.	D9
Processamento do Texto	Estabelece relações lógico-discursivas.	D2, D8 e D12
	Identifica elementos de um texto narrativo.	D7
	Estabelece relações entre textos.	D15
	Distingue posicionamentos.	D11
	Identifica marcas linguísticas.	D10

* As habilidades relativas a estas competências são avaliadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

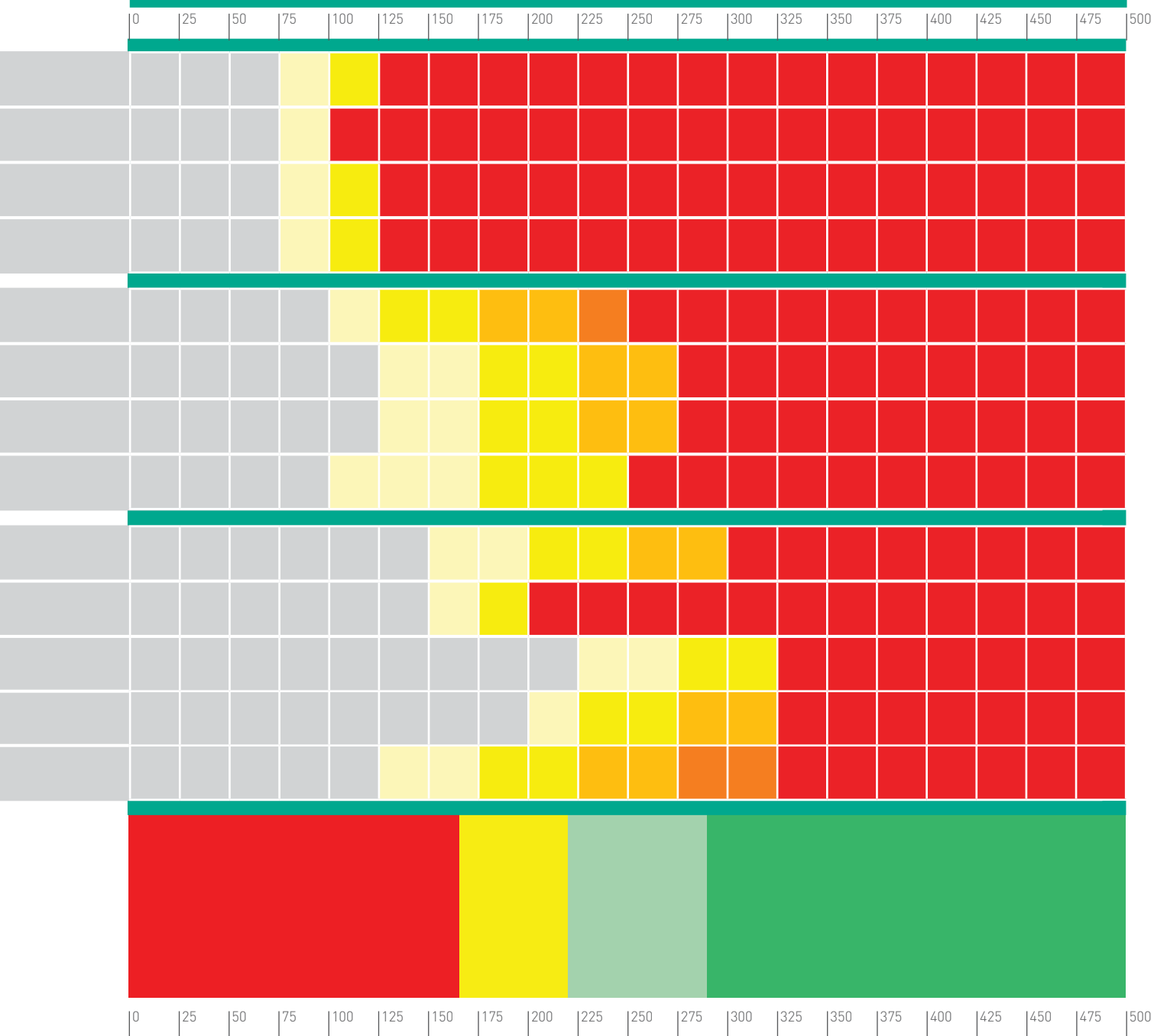
A ESTRUTURA DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

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

As habilidades, representadas por diferentes cores, que vão do amarelo-claro ao vermelho, estão dispostas nas várias linhas da escala. Essas cores indicam a gradação de complexidade das habilidades pertinentes a cada competência. Assim, por exemplo, a cor amarelo-clara indica o primeiro nível de complexidade da habilidade, passando pelo laranja e indo até o nível mais complexo, representado pela cor vermelha. A legenda explicativa das cores informa sobre essa gradação na própria escala.

Na primeira linha da escala estão divididos todos os intervalos em faixas de 25 pontos, que vão do zero a 500. Nas cores vermelho, amarelo, verde claro e verde escuro, estão agrupados os padrões de desempenho definidos pelas Secretarias Municipais, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/RS) e pelo Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinepe/RS) para o 6º ano do Ensino Fundamental.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA



A gradação das cores indica a complexidade da tarefa.



Padrões de desempenho

Abaixo do Básico

Básico

Adequado

Avançado

PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL PARA O 6ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS

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

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

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA

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

IDENTIFICA LETRAS



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



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



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



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



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

RECONHECE CONVENÇÕES GRÁFICAS



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



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

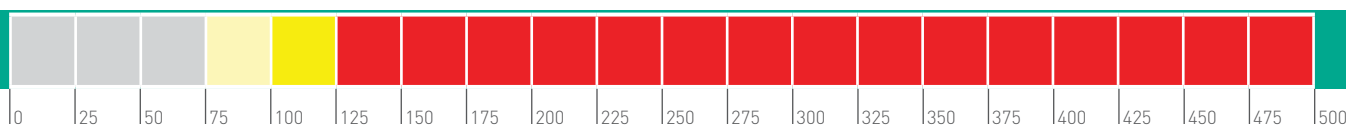


Estudantes que se encontram em níveis de proficiência de 75 a 100 pontos reconhecem que o texto é organizado na página escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo. Esse fato é representado na escala pelo amarelo-claro.



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

MANIFESTA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



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



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



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

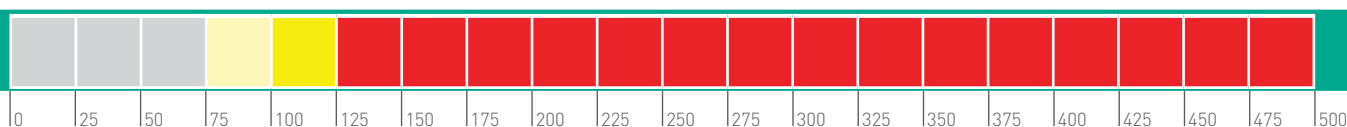


Estudantes com proficiência entre 100 e 125 pontos contam sílabas de uma palavra lida ou ditada. Este novo nível de complexidade da competência está representado na escala pelo amarelo-escuro.



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

LÊ PALAVRAS



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



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



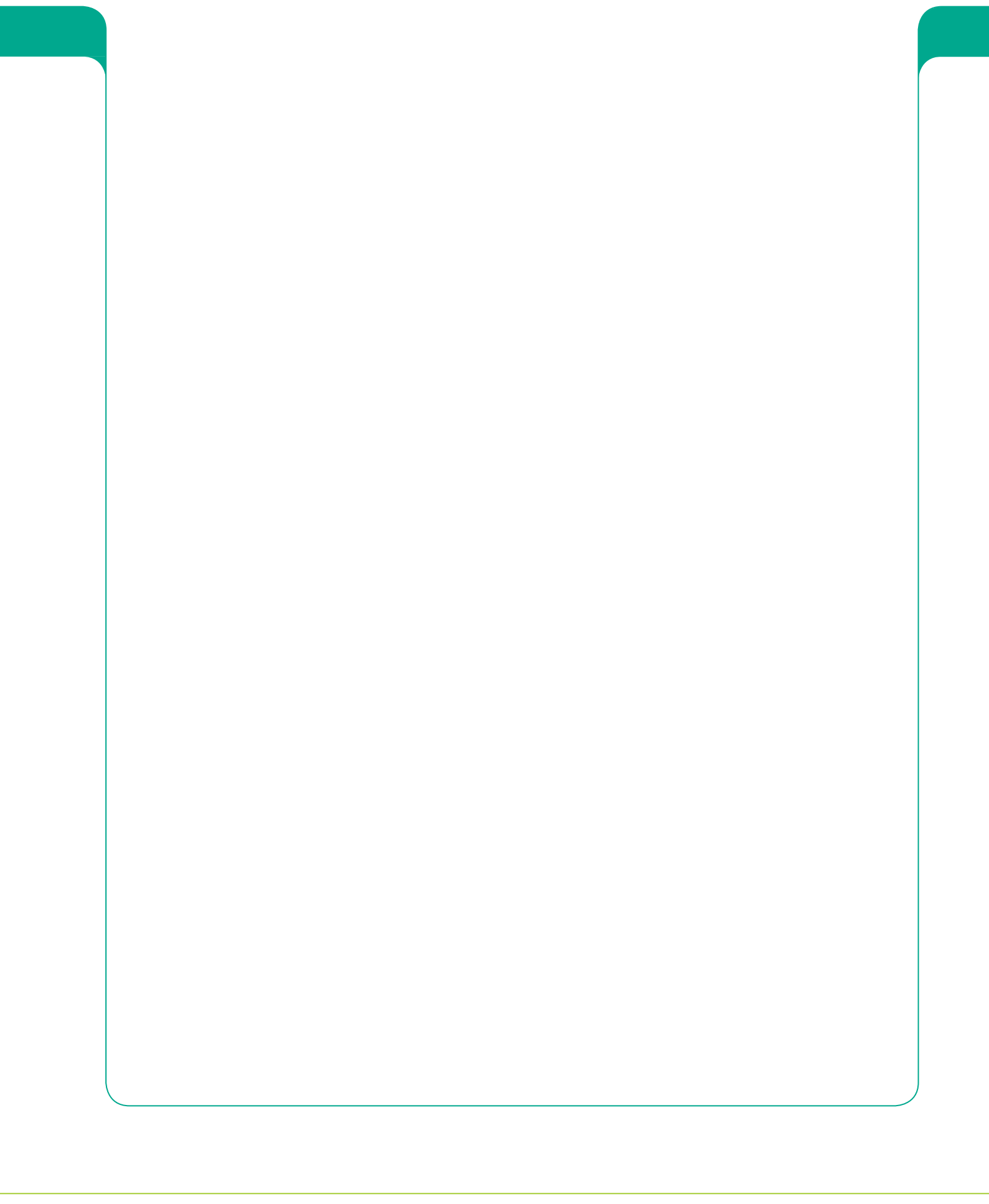
Na escala de proficiência, o amarelo-claro indica que os estudantes que apresentam níveis de proficiência de entre 75 e 100 pontos são capazes de ler palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal, o mais simples, e que, geralmente, é objeto de ensino nas etapas iniciais da alfabetização.



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



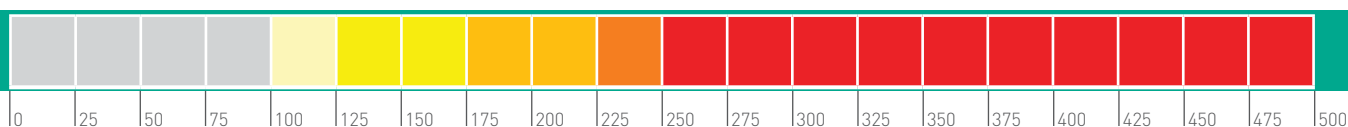
A cor vermelha indica que estudantes com proficiência acima de 125 pontos já consolidaram as habilidades que concorrem para a construção da competência de ler palavras.



ESTRATÉGIAS DE LEITURA

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

LOCALIZA INFORMAÇÃO



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



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



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



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



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

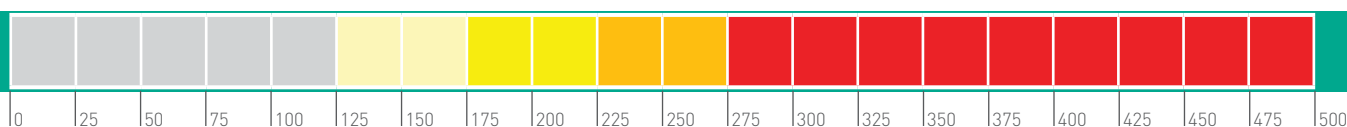


Os estudantes com proficiência entre 225 e 250 pontos, além de localizar informações em textos mais extensos, conseguem localizá-las, mesmo quando o gênero e o tipo textual lhe são menos familiares. Isso está indicado, na escala de proficiência, pelo laranja-escuro.



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

IDENTIFICA TEMA



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



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



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



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

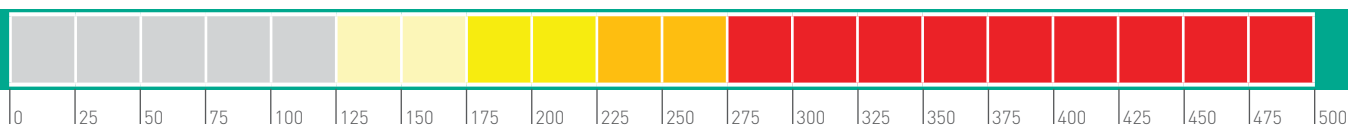


Estudantes com proficiência entre 225 e 275 pontos identificam o tema de um texto mesmo quando esse tema não está marcado apenas por pistas textuais, mas é inferido a partir da conjugação dessas pistas com a experiência de mundo do leitor. Justamente por mobilizar intensamente a experiência de mundo,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





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


REALIZA INFERÊNCIA





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

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

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

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

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

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

IDENTIFICA GÊNERO, FUNÇÃO E DESTINATÁRIO DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS



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



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



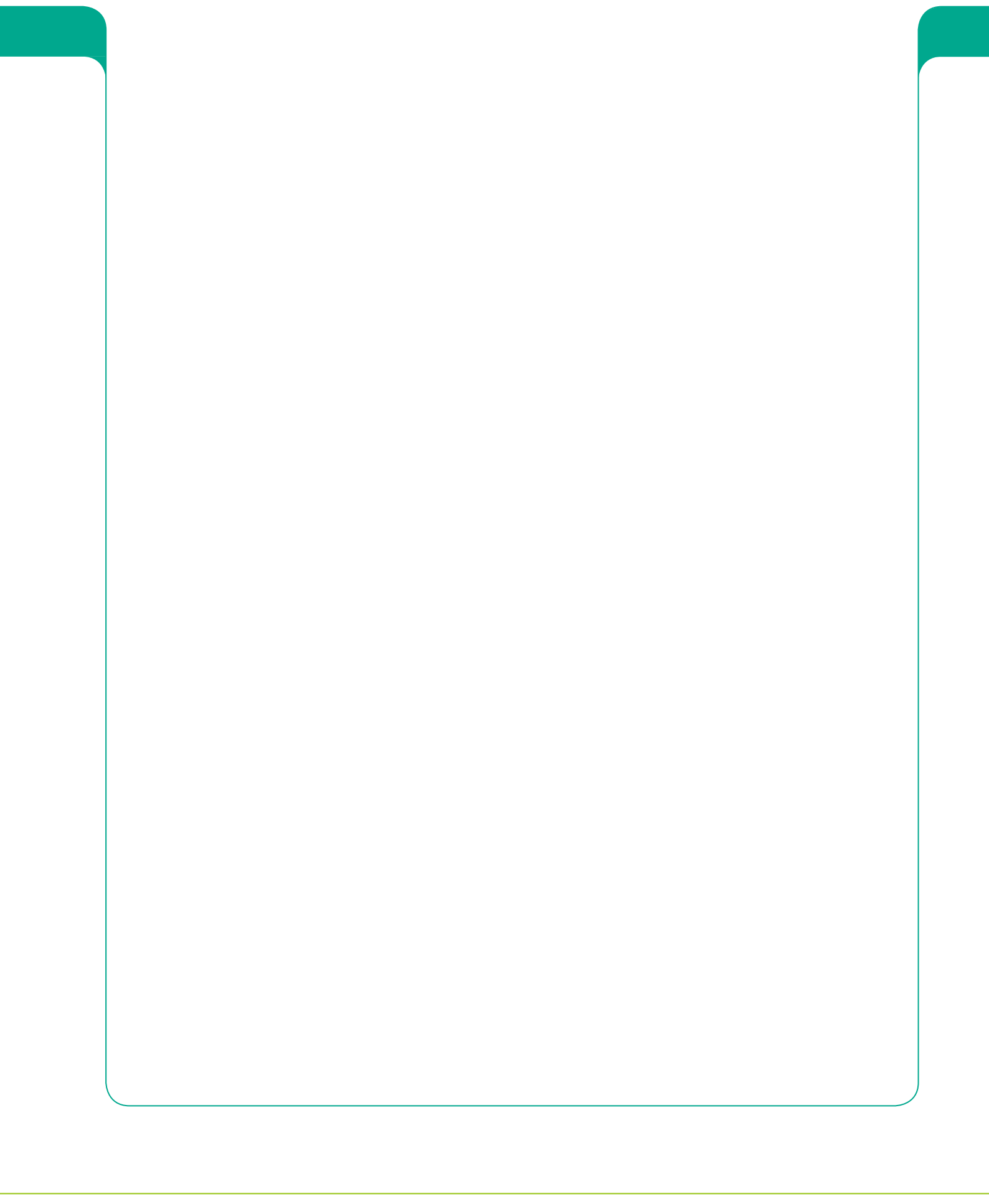
Estudantes que apresentam um nível de proficiência de 100 a 175 pontos identificam a finalidade de textos de gênero familiar como receitas culinárias, bilhetes, poesias. Essa identificação pode se fazer em função da forma do texto, quando ele se apresenta na forma estável em que o gênero geralmente se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



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



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



PROCESSAMENTO DO TEXTO

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

ESTABELECE RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS ENTRE PARTES DE UM TEXTO



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



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



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



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



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



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

IDENTIFICA ELEMENTOS DE UM TEXTO NARRATIVO



Os textos com sequências narrativas são os primeiros com os quais todos nós entramos em contato e com os quais mantemos maior contato, tanto na oralidade quanto na escrita. Daí, observarmos a consolidação das habilidades associadas a esta competência em níveis mais baixos da escala de proficiência, ao contrário do que foi visto na competência anterior. Identificar os elementos estruturadores de uma narrativa significa conseguir dizer onde, quando e com quem os fatos ocorrem, bem como sob que ponto de vista a história é narrada. Esta 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 a narrativas de caráter não literário, uma notícia, por exemplo.



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



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

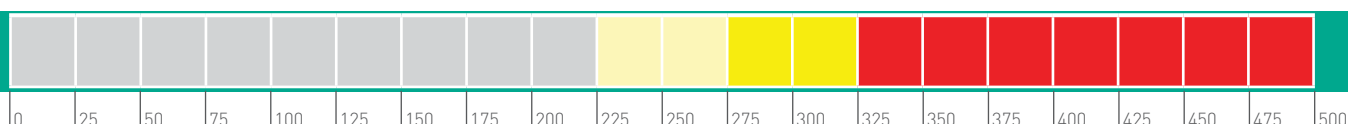


Entre 175 e 200 pontos na escala, há um segundo nível de complexidade, marcado pelo amarelo-escuro. Nesse nível, os estudantes reconhecem, por exemplo, a ordem em que os fatos são narrados.



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

ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE TEXTOS



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



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



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

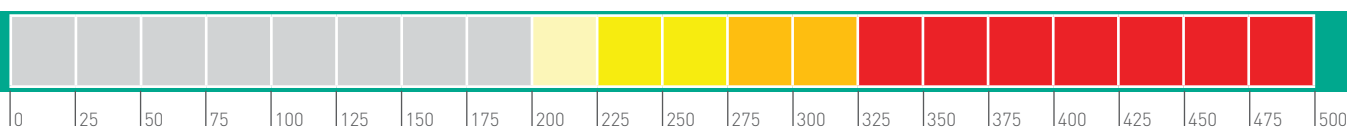


O amarelo-escuro, 275 a 325 pontos, indica que os estudantes com uma proficiência que se encontra neste intervalo já conseguem realizar tarefas mais complexas ao comparar textos, como, por exemplo, reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.



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

DISTINGUE POSICIONAMENTOS



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



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



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



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

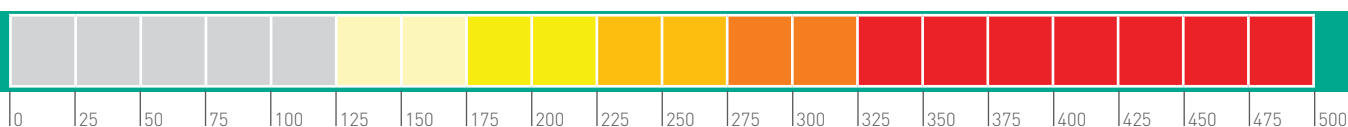


O laranja-claro, 275 a 325 pontos, indica uma nova gradação de complexidade das habilidades associadas a esta competência. Os estudantes cujo desempenho se localiza neste intervalo da escala de proficiência conseguem reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado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



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

IDENTIFICA MARCAS LINGUÍSTICAS



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



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



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



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



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



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



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

Ler é uma atividade cognitiva, que exige operações mentais que vão além da decodificação. Para compreender um texto, é preciso associar várias informações, ou seja, ter uma postura de leitor ativo, capaz de mobilizar conhecimentos para construir o sentido.

COMO FORMAR UM LEITOR PROFICIENTE?

Os resultados das avaliações externas em Língua Portuguesa apontam que, apesar da melhoria do desempenho dos alunos em leitura ao longo da última década, uma das dificuldades da escola brasileira que persiste é desenvolver habilidades de leitura para a plena participação social dos alunos. Segundo dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2009, da amostra dos alunos avaliados em Língua Portuguesa, apenas 34,2% e 26,3% apresentaram aprendizado adequado, respectivamente, ao 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Apesar dos avanços, parcelas significativas do alunado permanecem em níveis de proficiência aquém dos esperados para a série/ano ou idade. Mas como as habilidades de leitura podem ser desenvolvidas? O que pode ser feito, no âmbito da escola e da sala de aula? Essa reflexão exige, antes de tudo, que docentes e demais atores que estão envolvidos no processo educacional na escola tenham clareza do que é a leitura. Assim, cabe perguntar: o que é ler?

Ao contrário do que se imagina, o ato de ler e compreender não se resume a passar os olhos pelas páginas de um livro ou um jornal. Ler, no sentido amplo, significa construir sentido. Quando construímos sentido para o que lemos, então compreendemos. Mais do

que isso, é preciso ter em mente que ler é uma atividade complexa, pois o sentido não está nas palavras e frases; não está dado no texto. Só é possível ler e compreender quando os leitores relacionam as informações dadas com os conhecimentos que já têm armazenados, fruto de suas vivências sociais, culturais e afetivas, resultantes de sua interação com o mundo.

Sendo assim, ler é uma atividade cognitiva, que exige operações mentais que vão além da decodificação. Para compreender um texto, é preciso associar várias informações, ou seja, ter uma postura de leitor ativo, capaz de mobilizar conhecimentos para construir o sentido.

Mais além da superfície

Em qualquer tipo de texto, numa propaganda, por exemplo, sempre há várias pistas que nos conduzem ao sentido: o local onde ele é publicado ou veiculado (revista, TV, rádio etc.); a existência do nome ou da logomarca da empresa responsável pelo serviço ou produto ofertado. Se a empresa atua na região onde a propaganda é veiculada, a familiaridade das pessoas com seu nome ajuda na compreensão de que se trata de um anúncio – e não de uma matéria jornalística, por exemplo. Além disso, em anúncios impressos é comum se relacio-

nar o texto verbal a imagens, ampliando os sentidos – desde que o leitor do anúncio tenha familiaridade com o repertório de imagens e situações apresentadas. Ou seja, para compreender a mensagem, é preciso associar uma série de informações, nem sempre apresentadas de maneira explícita no texto.

A compreensão de um texto como um todo, muitas vezes, ocorre rapidamente, assentando-se não apenas na dimensão linguística (palavras e frases), mas na dimensão discursiva (os interlocutores, o meio de circulação e o objetivo do texto). Esse é o movimento: associar o que o texto traz na sua superfície ao que já temos de conhecimento acumulado. Essa associação é que produz o sentido. Por isso, a linguista Ingedore Grunfeld Villaça Koch afirma que a leitura é uma interação entre autor-texto-leitor.

Sempre que se lê com compreensão – seja o texto verbal ou não –, se está associando informações dadas na superfície do texto com outras já armazenadas, oriundas das interações sociais: as pessoas conhecem ditados populares, palavras e frases, músicas, poemas, conhecem diversos tipos de textos, estão ligadas a informações do cotidiano, conhecem ações típicas realizadas no dia a dia (pegar um ônibus, abrir a porta, encontrar com pessoas no elevador, pedir uma bebida num bar, chegar atrasado a uma palestra). Enfim, uma infinidade de conhecimentos científicos e vivências sociais, culturais, interpessoais acumulados na memória e que são ativados pela leitura de um texto. Por isso, alguns autores, muito apropriadamente, estabelecem uma metáfora para o texto: a metáfora do iceberg. Um iceberg tem na superfície da água apenas uma pequena porcentagem de seu corpo, ficando imersa uma grande quantidade de massa de gelo. A parte de cima representa o texto, ou seja, as informações “dadas”. A parte “submersa” representa todo o conhecimento prévio acumulado na memória. A compreensão é fruto das relações estabelecidas entre as duas partes: a que emerge da superfície e a submersa.

É importante que a escola amplie o conhecimento do aluno, colocando-o em contato com diversos tipos de textos e materiais de comunicação, a fim de que ele amplie, cada vez mais, suas possibilidades de compreensão de textos e, como consequência, do mundo que o cerca. Cabe ao professor atuar em sala de aula no sentido de desenvolver, em seus alunos, habilidades de caráter inferencial, e não meramente de identificação de informações. Dessa maneira, a escola enfoca os aspectos discursivos do texto, propiciando ao aluno uma relação direta com a sociedade. Para isso, é preciso que o trabalho escolar com a língua materna relacione o conhecimento discursivo, textual e linguístico, associando-os às atividades de compreensão.

Esse tipo de trabalho, contudo, só é possível se houver uma preocupação e uma ênfase no letramento do professor: também ele deve ampliar seu conhecimento geral e específico da área de conhecimento na qual atua. Ademais, é fundamental que saibamos, com clareza, as estratégias necessárias para ensinar a ler.

Caminhos para ensinar a ler

Existem alguns procedimentos, apontados em pesquisas, úteis para ampliar e fortalecer a capacidade de leitura dos alunos no contexto de um trabalho pedagógico sério e sistemático de investigação, análise e ação na escola, apresentados a seguir:

1. Como o conhecimento prévio é uma condição para que haja a compreensão, o ponto de partida é, justamente, expandir a visão de mundo dos alunos, suas vivências culturais, sociais e científicas. Cabe à escola atuar em prol da ampliação do contato com as mais diversas formas de interação por meio da linguagem, estimulando a interação das crianças e jovens com diversos textos e mídias.

Os gêneros geralmente possuem um certo formato; então, quanto mais familiarizado com a diversidade deles, mais o aluno é capaz de reconhecer as regularidades textuais, auxiliando-o na compreensão. Alargando esse conhe-

É importante que a escola amplie o conhecimento do aluno, colocando-o em contato com diversos tipos de textos e materiais de comunicação, a fim de que ele amplie, cada vez mais, suas possibilidades de compreensão de textos e, como consequência, do mundo que o cerca.

o professor desempenha um papel central ao promover a circulação do saber, conduzindo o trabalho de modo a aguçar o interesse e a curiosidade dos alunos.

cimento, ampliam-se as possibilidades de compreensão. Nessa direção, as vivências extraescolares contribuirão sobremaneira para isso. Ademais, a valorização da cultura da comunidade dos alunos é uma forma de aproximar a escola da realidade e vice-versa.

2. Cabe ao professor ativar todo conhecimento prévio do aluno sobre determinado tema, antes mesmo da leitura do texto. Ou seja, é preciso fazer uma contextualização. Há algumas sugestões para ajudar nesse processo: apresentar, aos poucos, o título, a seção do jornal ou revista, o subtítulo. Neste momento, o professor pode, inclusive, antecipar o gênero textual que será lido, para que sejam lembradas também suas características.

Esse procedimento permite que o aluno mobilize uma série de conhecimentos, abrindo-se o caminho da compreensão: nessa antecipação são lembrados vários acontecimentos e ocorrências, palavras, vivências, enfim, fundamentais no momento da leitura.

3. Outra dimensão é o acesso a materiais diversos e de qualidade – fundamental para que o aluno desenvolva seu senso crítico, sua capacidade de compreensão e abstração, além de habilidades mais sofisticadas. No entanto, de pouco vale o acesso a materiais de qualidade sem uma orientação adequada para as atividades. Ou seja, o professor desempenha um papel central ao promover a circulação do saber, conduzindo o trabalho de modo a aguçar o interesse e a curiosidade dos alunos, fazendo-os sanar suas próprias dúvidas. Ele faz a mediação entre o aluno e o texto de forma experiente: ao mesmo tempo em que “conduz” a leitura, deixa que o aluno faça suas próprias descobertas, abrindo espaço para que o estudante dialogue com o texto de forma cada vez mais autônoma. Essa tarefa não é fácil, mas como leitor maduro, o professor saberá interferir apenas quando necessário.

4. O professor pode, antes de ler o texto, pedir que os alunos formulem hipóteses. Deve-se, nesse momento, ficar atento às pistas que emergem do texto. Para exemplificar, numa experiência

realizada em sala de aula, foi solicitado aos alunos que formulassem algumas hipóteses a partir do título “Barbárie e cidadania”. Inicialmente, os alunos disseram que poderiam aparecer palavras como sociedade, violência, convivência, polícia, escola, aprendizagem, dentre outras.

Como num jogo de adivinhação, foi dito à turma que o texto estava alocado na seção esportiva de um jornal, o que levou à modificação do escopo das sugestões: os estudantes passaram a mencionar palavras relacionadas a esportes – futebol, violência entre torcidas, punições etc. Em seguida, foi informado que se tratava de texto do domínio do argumentar, o que levou a formulação de hipóteses como: o autor vai defender a extinção das torcidas organizadas ou o autor vai sugerir formas de punir os torcedores que geram violência, dentre outras bastante plausíveis para o texto. Essa capacidade de formular hipóteses facilita a leitura, pois ajuda a prever que tipo de informação pode aparecer no texto. Desse modo, o leitor processa a informação mais rapidamente, não se atendo ao visual, mas ao sentido.

Diante do texto, então, à medida que o aluno lê, vai testando, aos poucos, suas hipóteses. Não é necessário “acertá-las”. Contudo, o leitor maduro tem mais possibilidades de acertá-las, tamanho é o conhecimento que tem sobre o tema. Sua capacidade de prever é maior quando já conhece o gênero, o jornal, a posição política de um autor, o objetivo do texto etc. Ao longo da leitura, é interessante que o leitor monitore sua compreensão, confirmando suas hipóteses ou reformulando-as a cada momento em que encontra informações inusitadas, não previamente reconhecidas.

5. Outro aspecto a se levar em conta é o fato de que a leitura torna-se mais proveitosa quando o professor traça objetivos para ela.

Ao se estabelecer um objetivo, é possível focar determinados aspectos de interesse para a atividade que realizada em sala de aula, ou para um projeto pedagógico em andamento na escola. A adoção dessas estratégias favorece a

leitura fluente e compreensão integral do texto. Após a leitura propriamente dita, há duas estratégias que podem ser adotadas: a construção de esquemas e a “reação” aos textos.

1. A construção de esquemas envolve a percepção e a organização do conteúdo apresentado. Assim, é possível elaborar uma lista dos tópicos e subtópicos citados no texto. No exemplo citado anteriormente (o texto argumentativo sobre esportes), os alunos perceberam que o autor apresentou um fato do cotidiano (um confronto entre torcedores); em seguida, apresentaram algumas soluções propostas pelo senso comum para resolver o problema enfocado. Mais à frente, apresentaram sua própria solução para o problema (sua tese). Em seguida, sustentaram sua proposta com comentários plausíveis em relação à sugestão feita. A utilização desse esquema favorece a internalização ao mesmo tempo em que tem uma compreensão global do texto.

2. Outra estratégia para a formação do leitor proficiente é o momento de reação frente ao texto. São inúmeras as reações que um texto pode provocar, fazendo com que as pessoas exercitem o senso de humor, a capacidade de argumentar, contra-argumentar, de propor soluções, de comparar fatos. Todas essas atividades fazem com que o aluno cresça intelectualmente.

Um gênero textual que focaliza essas reações e tem o objetivo de registrá-las é o chamado “diário de leitura”, pouco conhecido em escolas e universidades, mas bastante útil para que o leitor tenha uma atitude ativa e analítica diante da leitura. Os exercícios de escrita no diário (anotações que se faz durante e depois da leitura) proporcionam um movimento contínuo de reflexão, o que colabora para a formação do cidadão crítico e participativo que tanto enfatizamos na educação.

Em outras palavras, não basta escrever sobre o que foi lido: o aluno precisa, para além de descrever, analisar e avaliar o texto. De fato, é um instrumento que propicia ao aluno uma conscientização sobre seus processos de compreensão e de aprendizagem. Ademais,

permite que os professores detectem o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo, então, interferir de maneira mais eficaz no seu desenvolvimento.

Esse conjunto de estratégias evidencia que há uma constante necessidade de se retomar alguns princípios centrais e basilares sobre a leitura, referendando alguns conceitos talvez difusos em virtude do uso corrente no cotidiano escolar.

Da sala de aula para toda a escola

Em termos do processo pedagógico, a organização do currículo, somada à formação e qualificação docente, são aspectos relevantes para a formação do leitor. Afinal, a maneira como o currículo se estrutura pode favorecer uma percepção mais ampla dos processos sociais inerentes à leitura, favorecendo a aprendizagem. Nessa linha, o desenvolvimento de projetos pode dar bons resultados, na medida em que são desenvolvidas atividades socialmente relevantes e engajadas.

Ainda nessa direção, a interdisciplinaridade também contribui, pois promove uma integração temática e metodológica entre áreas do conhecimento, por meio de atividades conjuntas do corpo docente, já que a leitura permeia todas as áreas do conhecimento.

Outro aspecto decorre da constatação que o desenvolvimento das habilidades de leitura é progressivo. Assim, as crianças com dificuldades podem ser agrupadas em atividades extraclasse, a partir da verificação das habilidades não desenvolvidas, para um trabalho complementar a fim de avançar na direção do leitor proficiente.

Como se constata, muito já foi produzido no campo do ensino de língua e já existe um corpo de conhecimento, produzido inclusive a partir dos resultados das avaliações, que pode colaborar fortemente para a construção de uma escola de qualidade.



PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL



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

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

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

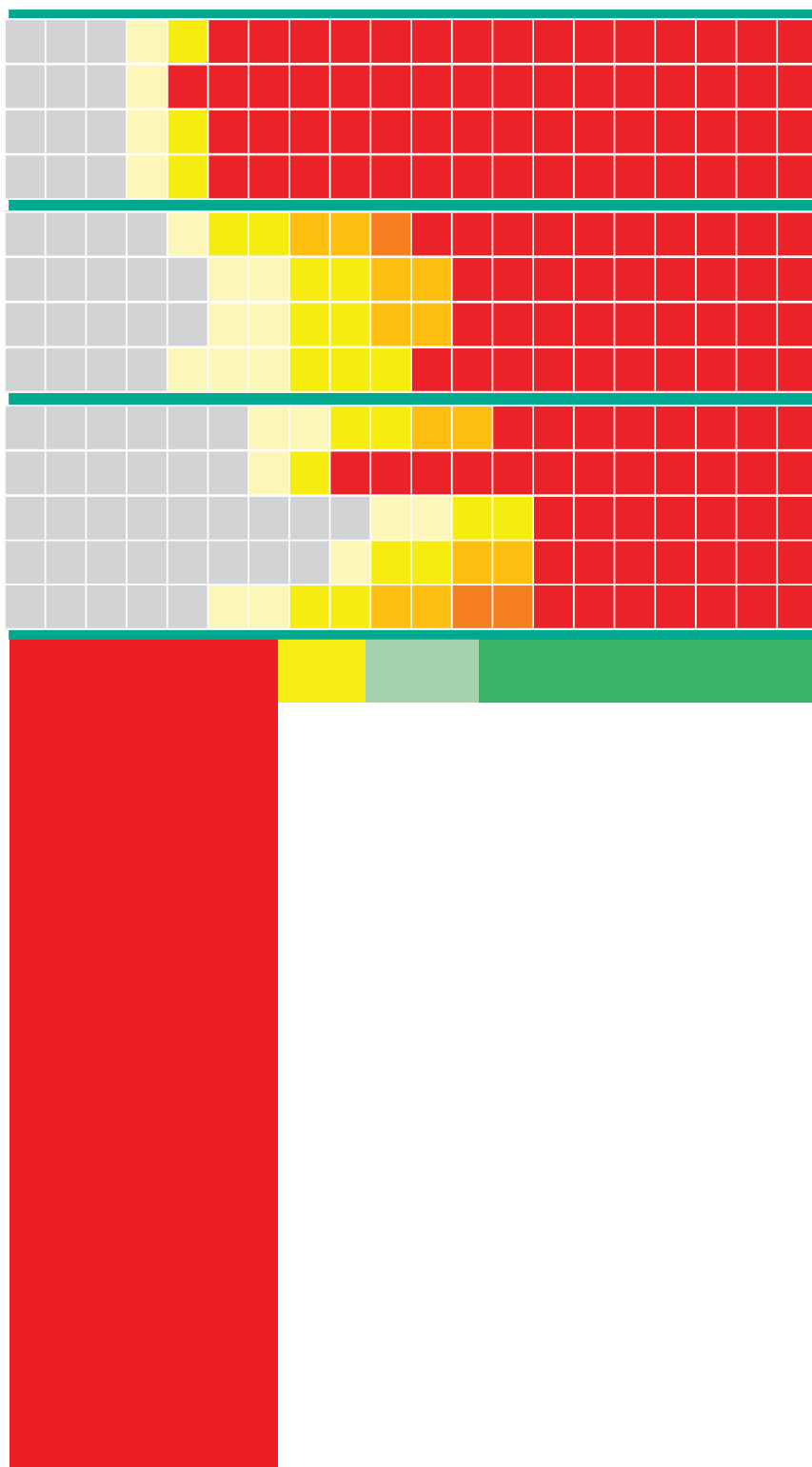
ABAIXO DO BÁSICO

Neste padrão de desempenho, os alunos já consolidaram as habilidades relativas à apropriação do código e começam a desenvolver habilidades, ainda muito elementares, relativas à compreensão de textos.

Eles revelam ter desenvolvido algumas habilidades indicativas da participação em eventos sociais e escolares de letramento. Eles identificam a finalidade e o gênero de textos que circulam em contextos ligados à vida cotidiana, como bilhetes, receitas e convites. Já conseguem, em textos simples, localizar informação explícita, identificar o assunto, podendo, também, reconhecer expressões próprias da linguagem coloquial.

Isso mostra que ainda não podem ser considerados leitores autônomos, pois necessitam, para isso, desenvolver habilidades que lhes permitam interagir de modo mais com textos.

ATÉ 165 PONTOS



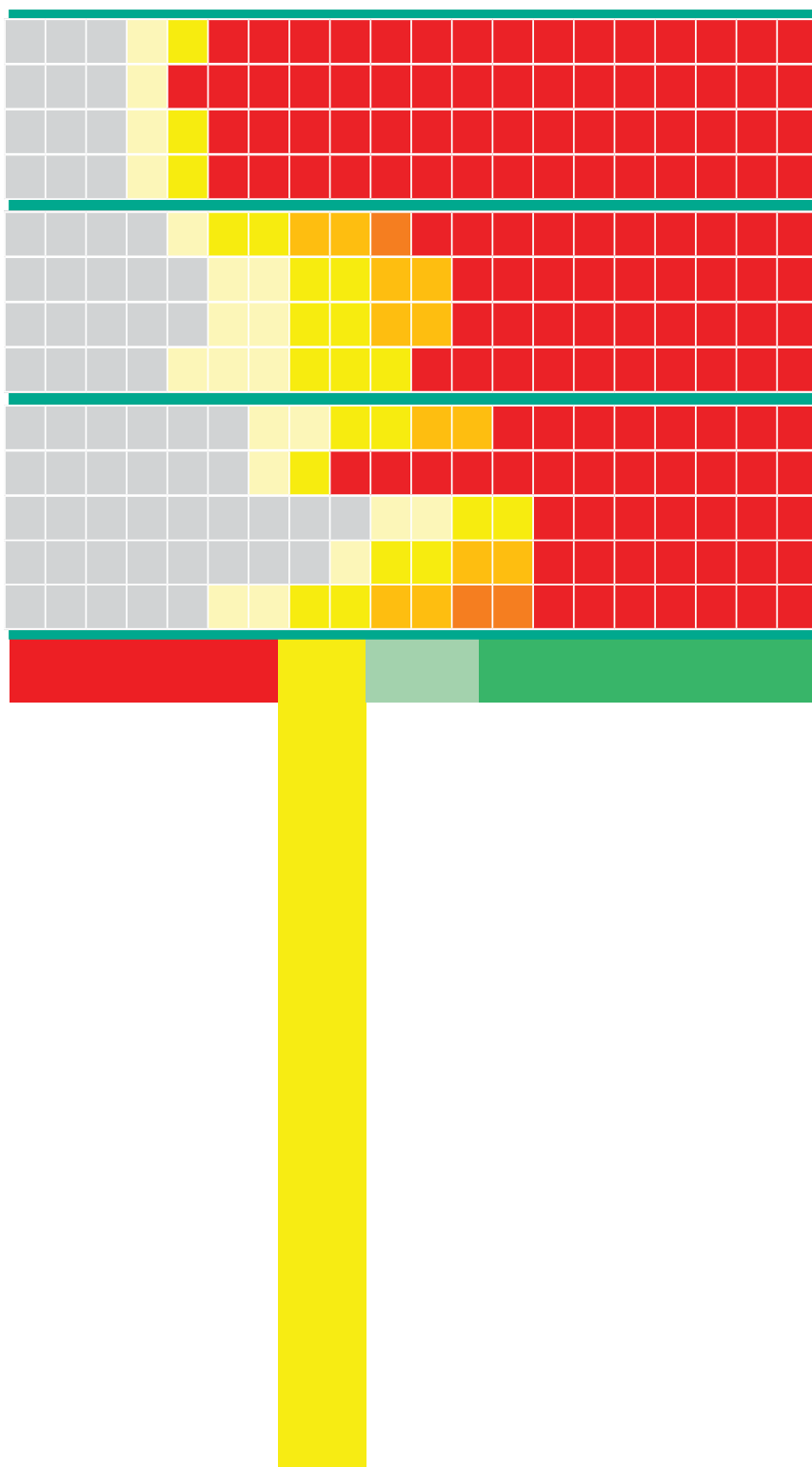
BÁSICO

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

Na apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam-se operações de retomada de informações por meio de pronomes pessoais retos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por advérbios e locuções adverbiais.

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

DE 165 A 220 PONTOS



Leia o texto abaixo.

Por que os índios da América do Sul lembram os asiáticos?	
5	Já observou como os índios do nosso continente têm traços físicos semelhantes aos dos povos da Ásia? Repare nos olhos puxados, no formato da cabeça... É ou não é verdade? A semelhança foi testada por cientistas, que fizeram medições de seus crânios. E sabe o que os estudos constataram? Que asiáticos e índios sul-americanos, realmente, são, de alguma maneira, parecidos.
10	Ser parecido, neste caso, quer dizer que esses povos podem ser parentes, isto é, que existiriam ancestrais comuns entre eles. Inicialmente, esses ancestrais devem ter vivido na Ásia – afinal, os humanos existiram naquela região antes de estarem presentes nas Américas. Então, é possível que alguns desses ancestrais tenham migrado há milhares de anos para as Américas. [...]
15	Houve um período em que a Terra sofreu um esfriamento global, conhecido como glaciação ou “Era do gelo” – é!, aquela retratada pelo desenho mesmo! Esse esfriamento, que durou milhares de anos, fez baixar o nível dos mares e a maior parte da Terra ficou coberta por... gelo, obviamente. Assim, no Estreito de Bering, onde hoje é mar, na época, devia haver uma faixa de terra gelada, como uma “ponte”, que ligava o continente americano ao asiático. É possível que por ali os ancestrais que vieram da Ásia tenham passado para as Américas.

MEYER, Diogo; NIGRO, Rogério G. *Ciência Hoje das crianças*, abr. 2010. (P060299B1_SUP)

(P060308B1) Qual é o assunto desse texto?

- A) A duração do esfriamento global.
- B) A semelhança dos índios sul-americanos e asiáticos.
- C) O desenvolvimento do Estreito de Bering.
- D) O tema retratado no desenho “Era do gelo”.

O item avalia a habilidade de os estudantes identificarem o tema ou o sentido global de um texto. A partir de um texto informativo, que remete ao gênero notícia, é possível perceber a questão da semelhança existente entre os índios sul-americanos e os povos asiáticos, que se deve ao fato de estes, durante a Era do Gelo, migrarem pelo Estreito de Bering, originando, assim, os povos da América. Cabe destacar que a temática científica ganha modalização para adequar-se ao público infantil.

Para resolução do item, os estudantes precisariam mobilizar sua capacidade de percepção, identificando que o assunto tratado foi, justamente, aquele que se propõe na pergunta que é o título, qual seja, a semelhança dos índios sul-americanos com os povos

asiáticos. Portanto, aqueles que fizeram esse percurso marcaram a alternativa correta B (77,5%).

Possivelmente, os estudantes que escolheram as alternativas A (10,8%) e C (6,4%) se ativeram, provavelmente, a detalhes relativos ao tema trabalhado no texto, contudo, não relacionaram esses detalhes ao próprio tema.

A escolha da opção D (4,7%) pode revelar identificação com um elemento cultural próximo da realidade do público-alvo do teste que é o filme “A Era do Gelo”. Entretanto, os estudantes que optam por essa alternativa, ao que parece, não percebem que a citação desse elemento serve, no texto, para contextualizá-los do assunto que é desenvolvido.

A	10,8%
B	77,5%
C	6,4%
D	4,7%

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://pandjango.com>>. Acesso em: 11 jan. 2010. (P060024B1_SUP)

(P060024B1) Nesse texto, o homem que estava na ilha pretendia

- A) afundar o navio inimigo.
- B) chamar amigos para a ilha.
- C) ficar sozinho em uma ilha.
- D) ser resgatado pelo navio.

Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso é a habilidade avaliada no item. Mediante o uso de imagens sequenciadas nos quadrinhos, efetuando a leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, é possível construir o sentido e perceber a história que se conta. Embora sem a presença de texto verbal, os quadrinhos utilizados no item comprovam a validade e funcionalidade dos textos não-verbais em nossa cultura.

A construção do sentido e a interpretação da questão proposta no comando do item dependerão da habilidade que os estudantes possuem de ler esse gênero. A primeira cena mostra um homem assentado sob um coqueiro em uma ilha deserta, cercada de mar. Em destaque, surge, no segundo quadrinho, a face surpresa daquele homem e, com o balão revelando um navio, é possível perceber que ele avistou uma embarcação. Nesse momento, é necessária

a mobilização cognitiva que associará ilha deserta, homem e navio a resgate. Feito esse procedimento, os dois quadrinhos seguintes (o homem abanando os braços intensamente e o tiro dado para chamar a atenção dos tripulantes) corroborariam para que os estudantes percebessem o que pretendia o homem, ou seja, ser resgatado pelo navio. Eis o gabarito, a alternativa D (83,9%).

Os estudantes que marcaram a opção A (6,0%) parecem não fazer distinção entre o que o homem pretendia e o que, sem intenção, ocorreu, posto que o tiro dado não tinha a finalidade de afundar o navio, mas alertar a embarcação sobre a existência de alguém a ser resgatado na ilha.

Os optantes da alternativa B (6,5%) podem ter fixado sua atenção no desfecho da história, em que várias pessoas aparecem na ilha, porém desconsideraram todos os outros quadrinhos que

permitem entender que essas pessoas na ilha eram náufragos, não amigos do personagem. A escolha da opção C (2,9%), possivelmente, foi pautada nas cenas iniciais dessa história em que o homem aparece solitário na ilha, contudo esses estudantes não levaram em consideração o final dessa sequência e, por isso, não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item.

A	6,0%
B	6,5%
C	2,9%
D	83,9%

Leia o texto abaixo.

Sanduíche

Você vai precisar de:

- ✓ pão preto
- ✓ 1 colher (sopa) de requeijão
- ✓ 2 fatias de queijo
- ✓ 3 fatias de presunto cozido
- ✓ margarina
- ✓ salsinha
- ✓ uva passa
- ✓ tampa de garrafa de água

1 Passe o requeijão no pão e recheie com queijo e presunto.

2 Pegue uma fatia de presunto e, com a tampinha de garrafa, corte rodelinhas.

3 Passe margarina para grudar as rodelinhas e decore com salsinha.

4 Para fazer o olho do peixe, corte uma rodela de queijo e grude com margarina. No centro, coloque um pedaço de uva passa.

Sobremesa

Você vai precisar de:

- ✓ melancia
- ✓ manga
- ✓ margarina
- ✓ salsinha

Corte e espete as frutas nos palitos.

Recreio, São Paulo: Abril, 19 mar. 2009, n. 471, p. 27. (P060006B1_SUP)

(P060006B1) De acordo com esse texto, a tampa de garrafa de água será usada para

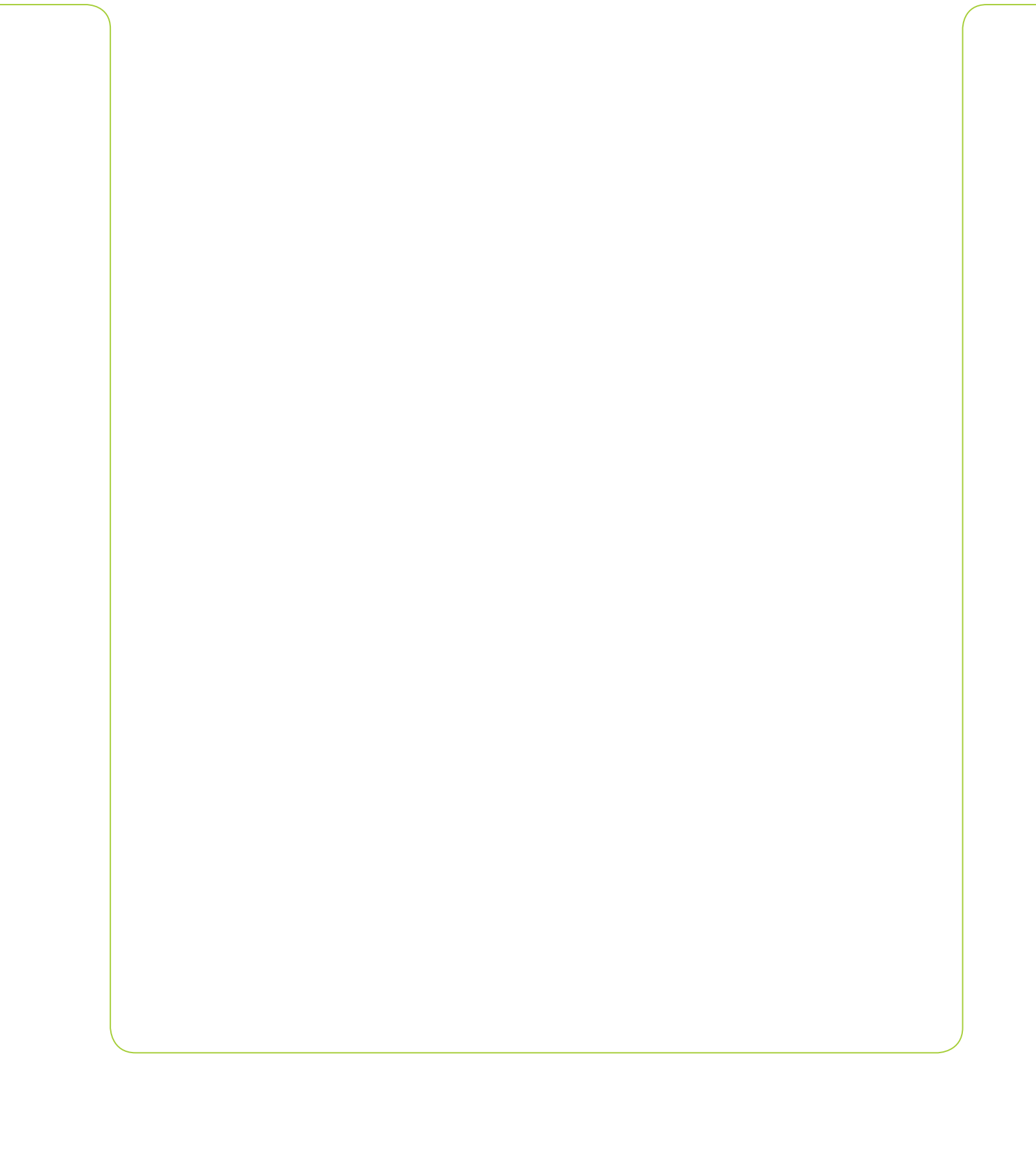
- A) cortar as rodelas de presunto.
- B) espetar as frutas no palito.
- C) passar margarina nas rodelas.
- D) passar o requeijão no pão.

O item avalia a habilidade de o discente localizar informações explícitas em um texto. A receita de sanduíche apresentada aos estudantes mostra-lhe os ingredientes necessários para se fazer o prato, bem como as instruções de procedimentos necessários para isso. O caráter injuntivo desse texto, marcado pelo uso dos verbos imperativos, o uso dos numerais e o passo a passo marcado pelos números são marcas do gênero receita. Salienta-se ainda que o uso do diminutivo, como em "rodelinhas", é uma alternativa para aproximar o texto do público-alvo.

Para perceber a finalidade da tampa de garrafa de água na receita, os estudantes precisariam estar atentos ao que se explicita no passo 2 da receita: "Pegue uma fatia de presunto e, com a tampinha de garrafa, corte rodelinhas." Assim, os estudantes resolveriam o item, encontrando a alternativa A (79,7%), o gabarito.

A escolha das alternativas B (6,0%), C (6,5%) e D (5,9%) podem ser indícios de que os estudantes não se ativeram ao trecho mencionado no comando para a resposta, localizando informações outras que se dissociavam da questão proposta.

A	79,7%
B	6,0%
C	6,5%
D	5,9%



ADEQUADO

Os estudantes cujas médias de proficiência estão situadas nesse padrão de desempenho ampliam suas habilidades de leitura, sendo capazes de interagir com textos de temática menos familiar e de estrutura um pouco mais complexa.

No que diz respeito à percepção de posicionamentos no texto, esses estudantes conseguem distinguir fato de opinião e identificar a tese e os argumentos que a defende.

Na apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam-se operações de retomada de informações por meio de pronomes pessoais e, também, de indefinidos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por advérbios e locuções adverbiais e por marcadores de causa e consequência.

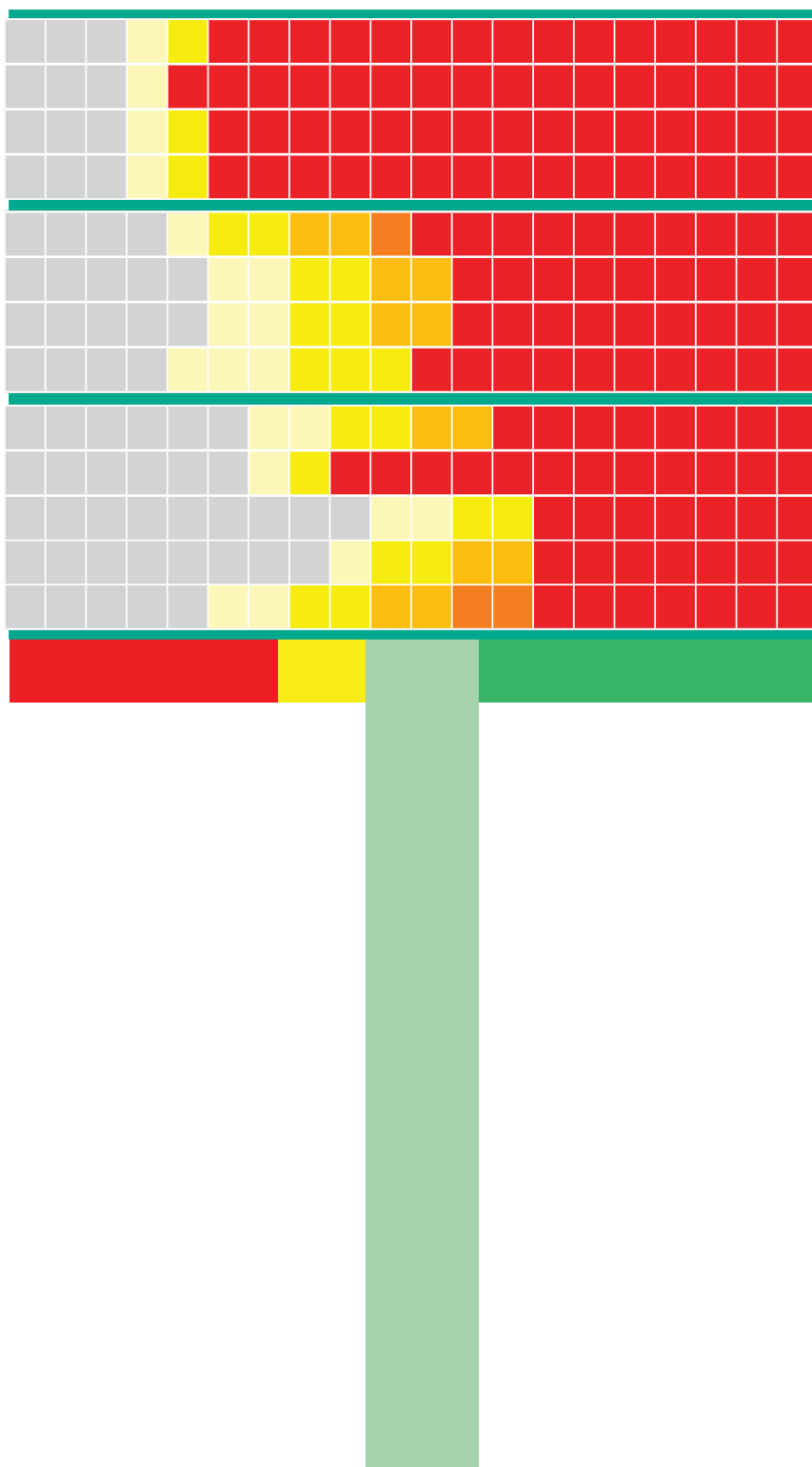
No que diz respeito ao tratamento das informações globais, esses estudantes inferem o assunto de textos de temática do cotidiano.

Revelam a capacidade de selecionar informações do texto, distinguindo a principal das secundárias.

No campo da variação lingüística, identificam interlocutores por meio das marcas lingüísticas.

Com relação às operações inferenciais, eles depreendem informações implícitas, o sentido de palavras ou expressões, o efeito do uso pontuação e de situações de humor. Além disso, reconhecem o efeito de sentido de notações em um texto de linguagem mista.

DE 220 A 290 PONTOS



Leia o texto abaixo.

O LOBO DESATENTO	
5	Certa noite, um lobo andava pela floresta em busca de comida. E já estava empenhado nessa tarefa havia um bom tempo, sem qualquer resultado prático, quando sentiu no ar o cheiro de carneiros. “Até que enfim!”, foi o pensamento que lhe veio à cabeça de imediato, e então, imaginando o que de bom poderia encontrar mais adiante para aplacar a fome que sentia, ele caminhou rapidamente na direção que o seu faro indicava.
10	Logo à frente, as árvores davam lugar a uma grande área coberta de relva, e era nesse pedaço de chão que os carneiros descansavam protegidos por um cão. O lobo não se preocupou com isso. O que fez foi sair andando passo a passo, o mais devagar que podia, procurando se aproximar do ponto que ficava mais distante do vigia, onde algumas das possíveis presas dormiam sossegadas.
15	E já estava quase lá, quando uma de suas patas traseiras descuidou-se um momento e pisou em um pedaço de tábua já meio apodrecido. Esta rangeu sob o peso do animal, e o barulho que fez soou tão alto em meio ao silêncio da noite que acordou o cão de guarda, fazendo-o sair na mesma hora em perseguição ao lobo desastrado. Que por sua vez, coitado, não teve outra coisa a fazer senão fugir em desabalada carreira, esfomeado e sem alimento.
Moral da história: Quem não presta atenção no que faz, algum dia vai acabar se metendo em apuros.	

Disponível em: <<http://www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010. (P060052B1_SUP)

(P060053B1) De acordo com esse texto, o lobo aproximava-se dos carneiros o mais devagar que podia, porque

- A) estava com as patas presas a uma tábua apodrecida.
- B) estava fraco por ter ficado muitos dias sem comer.
- C) havia muitas árvores no caminho e ele podia cair.
- D) queria pegar um carneiro sem ser visto pelo cão vigia.

Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto é a habilidade avaliada no item em questão. A fábula que serve de suporte para o item é marcada pela presença de animais como personagens e pela moral que a história contada promove. O lobo é personagem recorrente nas fábulas. Em “O lobo desatento”, ele aproxima-se silenciosa e parcimoniosamente dos carneiros para evitar que o cão vigia o percebesse. A causa, portanto, do caminhar “mais devagar que podia” foi, justamente, não querer ser visto e/ou pego pelo cão. Logo, o gabarito é a opção D (71%).

Os optantes da alternativa A (14,3%) inferiram uma informação não confirmada pelo texto, já que a fábula traz a informação de que a tábua rangeu com o peso do lobo, mas que não que suas patas estivessem presas nela.

Os estudantes que optam pela alternativa B (8,8%) extrapolam as informações dadas pelo texto, fazendo uma inferência que não se relaciona com o que se propõe no comando do item, bem como os optantes da alternativa C (4,8%). Esses estudantes, bem como aqueles que assinalaram qualquer um dos distratores, não desenvolveram essa habilidade.

A	14,3%
B	8,8%
C	4,8%
D	71,0%

Leia o texto abaixo.

O começo da humanidade	
	Não existia gente no mundo, apenas um homem chamado Toba com sua mulher. Plantavam macaxeira, milho, batatas, banana, mamão.
	Fora a roça deles, tudo era natureza, sem plantação alguma. Eram só os dois, sozinhos. Nem sequer bichos havia; só a cutia e o nambu-relógio.
5	Toba debulhava o milho e fazia montinhos.
	Um dia viu que a colheita estava desaparecendo. Imaginando que o ladrão podia ser a cutia, se não fosse a tanajura ou a saúva, fez uma tocaia para espreitá-la, bem de madrugada.
10	Em vez de cutia, viu que era gente, debaixo da terra, que esticava a mão por um buraco para roubar seu milho. Toba conseguia ouvir conversas no subterrâneo, pessoas brigando para ver quem poria primeiro a mão para surrupiar o milho.
	A saída do mundo subterrâneo era um buraco tampado por uma rocha pesadíssima.
	Toba fez força e conseguiu levantá-la para as pessoas saírem; mas tinha que ficar segurando o peso imenso, apressando o povo enquanto sustentava a rocha.
	As pessoas foram saindo...

MINDIN, Betty. *O primeiro homem*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. p. 13-6. Col. Mitos do Mundo. Fragmento. (P060340B1_SUP)

(P060341B1) No trecho "... para roubar seu milho." (l. 9), a palavra destacada refere-se à palavra

- A) ladrão.
- B) cutia.
- C) gente.
- D) Toba.

O item avalia a habilidade de os estudantes estabelecerem relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade. No caso, a referência pronominal, marcada pelo pronome possessivo "seu" no trecho da narrativa destacado no comando do item, cooperará para a aferição dessa habilidade.

Para resolver a questão, os discentes precisarão fazer os procedimentos de catáfora que o pronome "seu" evoca. Assim, lembrando que o texto fala dos procedimentos de Toba para descobrir quem surrupiava o milho que ele juntava e, portanto, pertencia-lhe. Os estudantes deveriam, então, relacionar o pronome em destaque no comando do item a Toba. Aqueles que, correta-

mente, fizeram esse percurso marcaram a alternativa D (31,0%), o gabarito, demonstrando que produziram sentido à leitura do texto.

A alternativa A (38,5%) foi escolhida por uma porcentagem considerável de estudantes, eles podem ter se apoiado na presença do verbo "roubar", que antecede o pronome em questão, e, por isso, elegeram o termo "ladrão", que não corresponde, na relação pronominal, ao termo referido no trecho em análise.

Os estudantes que assinalaram as alternativas B (10,1%) e C (19,5%), provavelmente, estabeleceram uma relação de retomada anafórica, afinal, ambas as palavras, "cutia" e "gente", são antecedentes do pronome, mas não estão relacionadas a ele.

A 38,5%

B 10,1%

C 19,5%

D 31,0%

Leia o texto abaixo.

	MANIA DE PLÁSTICO
	Toneladas de sacos, garrafas, copos, brinquedos e outros lixos estão fazendo mal ao nosso planeta.
5	Ele está em toda parte: sandálias, garrafas de refrigerante, escovas, copos, sacolas, computadores, etc. Não dá para pensar a nossa vida sem o plástico. Desde que os pesquisadores descobriram que era possível criar esse material a partir de elementos do petróleo, em 1862, as indústrias passaram a usá-lo cada vez mais. É claro que isso trouxe progresso, conforto e melhorias para todos nós. Acredito que o plástico é, hoje, um dos maiores vilões da vida moderna. Quando não é reciclado, ele detona a natureza e polui cidades.
10	As peças de plástico boiando no mar podem causar a morte de mais de 100 mil animais marinhos (golfinhos, baleias e tartarugas) e um milhão de aves por ano. As sacolas de plástico podem levar 200 anos para se decompor. Quando são largadas nas ruas, entopem bueiros e provocam enchentes.
	Evite comprar produtos que usem plástico demais nas embalagens.

Witch, São Paulo: Abril. n. 77, p. 09. (P060070B1_SUP)

(P060070B1) A frase que apresenta uma opinião é:

- A) “Toneladas de sacos [...] e outros lixos estão fazendo mal ao nosso planeta.”. (l. 1-2)
 B) “Acredito que o plástico é, hoje, um dos maiores vilões da vida moderna.”. (l. 7-8)
 C) “As peças de plástico boiando no mar podem causar a morte de...”. (l. 9)
 D) “Quando são largadas nas ruas, entopem bueiros e provocam enchentes.”. (l. 11-12)

O item afere a habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. O suporte apresenta um texto informativo traz subsídios factuais a respeito do uso do plástico na sociedade atual.

Mescla informação e ponto de vista, “Mania de plástico” ora apresenta fatos sobre o uso do plástico, ora opina sobre esse uso. “Acredito que o plástico é, hoje, um dos maiores vilões da vida moderna...” esse trecho traz uma opinião relativa ao fato de se utilizar muito o plástico em nossos dias. Logo, a alternativa B (45,0%) é o gabarito. O caráter opinativo do trecho se evidencia pelo uso da primeira pessoa, marcado pelo forma verbal “acredito” e pelo peso

qualitativo que a expressão “um dos maiores vilões” imprime ao elemento em discussão.

A opção pela letra A (26,2%) deve ter sido embasada pela presença do advérbio “mal” nesta alternativa, sendo indicada como uma marca opinativa. Entretanto, essa é apenas uma consequência da enorme quantidade de lixo produzido, não representando, assim, a opinião do autor desse texto.

As alternativas C (13,8%) e D (14,1%) não apresentam trechos em que se tenha tom opinativo, apenas trazem informações factuais acerca do uso do plástico em nossos dias.

A 26,2%
B 45,0%
C 13,8%
D 14,1%

Leia o texto abaixo.

	<p style="text-align: center;">Água por todo lado <i>Desvende os segredos das ilhas e entenda por que elas são tão diferentes</i></p>
5	<p>Água à vista Existem ilhas em oceanos, rios e lagos do mundo todo. E nem todas se formaram do mesmo jeito. Elas podem surgir quando a água sobe ao redor de montanhas, quando a correnteza junta uma grande quantidade de areia e pedra num local ou a partir da lava expelida por vulcões submarinos.</p>
10	<p>Muitas diferenças Cada ilha tem sua paisagem. Em muitas há plantas, rios e animais. Outras são como desertos. Algumas têm vilas ou imensas cidades. Mesmo as que são formadas só por pedras, têm importância na natureza, pois são pontos de descanso para animais e, sob a água, abrigam peixes e outros bichos.</p>
15	<p>Faça a sua Em Dubai, nos Emirados Árabes, existem ilhas artificiais feitas de areia onde há casas e hotéis. Essa ideia não é nova. Povos que vivem no Peru fazem ilhas desde o ano 1200. Eles empilham folhas e galhos de uma planta e constroem casas sobre essas ilhas, usando fibras da mesma planta.</p>
20	<p>Cuidado importante Numa ilha, os elementos da natureza estão em equilíbrio. Isso garante a sobrevivência de vegetais, plantas, aves, répteis, mamíferos e outros seres que estão ali. A chegada de lixo, plantas ou bichos de outros locais pode levar muitas espécies animais e vegetais à morte e até mesmo à extinção. [...]</p>

Recreio, ano 9, n. 436. p. 12. (P060115B1_SUP)

(P060116B1) No trecho "... **pois** são pontos de descanso para animais..." (l. 9), a palavra destacada expressa uma ideia de

- A) adição.
- B) comparação.
- C) conclusão.
- D) explicação.

A habilidade avaliada neste item é estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto marcadas, nesse caso, por uma conjunção.

O suporte traz um texto informativo com características de uma curiosidade. O texto está dividido em tópicos, o que facilita a leitura e a compreensão do tema pelo público-alvo da revista onde esse texto foi veiculado, o público infanto-juvenil.

Para responder a este item, é necessário entender a relação estabelecida entre as orações que a conjunção liga, para, assim determinar o valor semântico do conectivo. No item em questão, a oração que antecede a conjunção "pois" ressalta a importância das ilhas

formadas apenas por pedras e, na oração seguinte, está o esclarecimento, a explicação da importância de uma ilha com essa formação. Assim, a ideia expressa pela conjunção destacada no comando para a resposta está expressa na alternativa D (50,5%).

Os estudantes que escolheram a letra C (29,5%), possivelmente, encontraram um sentido possível para a conjunção "pois", entretanto, para que essa conjunção possa ser considerada conclusiva, ela deve vir posposta ao verbo, o que não se verifica nessa estrutura.

A opção pelas alternativas A (7,4%) e B (11,4%) revela que esses respondentes não consideraram o contexto em que o

conectivo está inserido, mas, apenas, consideraram a sequência das orações, entendendo que no primeiro caso, a conjunção adicionaria outra informação e, no segundo caso, confrontaria as duas orações ligadas por ela.

A 7,4%

B 11,4%

C 29,5%

D 50,5%

AVANÇADO

As habilidades características desse padrão de desempenho revelam um avanço no desenvolvimento da competência leitora, pois os estudantes demonstram serem capazes de realizar inferência de sentido de palavras/expressões em textos literários em prosa e verso, interpretar textos de linguagem mista, reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos estilísticos e de ironia e identificar o valor semântico de expressões adverbiais pouco usuais.

No campo da variação linguística, reconhecem expressões de linguagem informal e marcas de regionalismo. Além de reconhecerem a gíria como traço de informalidade.

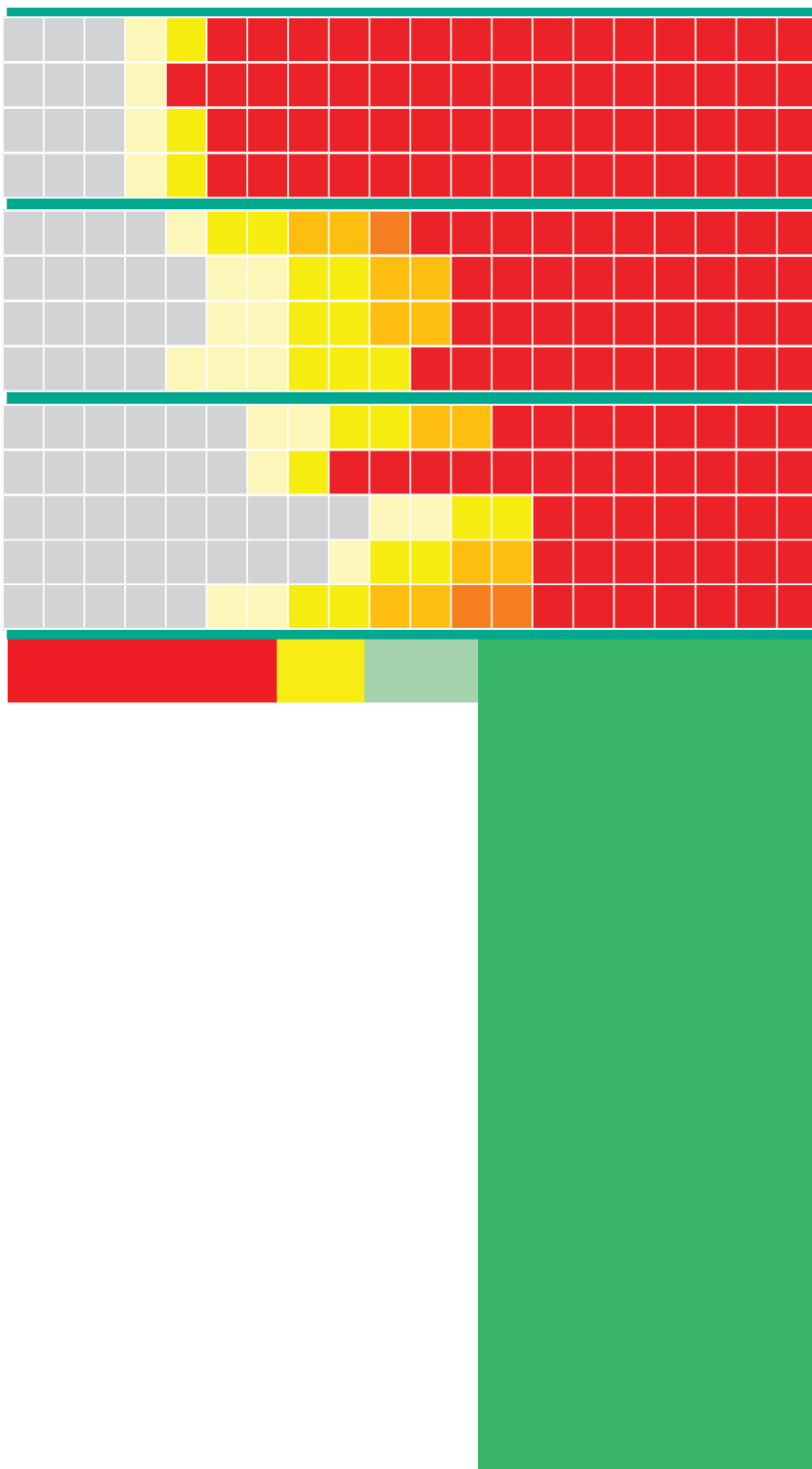
Quanto ao tratamento das informações globais do texto, distinguem a informação principal das secundárias e identificam gêneros textuais diversos.

No que concerne à estrutura textual, reconhecem relações lógico-discursivas expressas por advérbios, locuções adverbiais e conjunções. Na realização de atividades de retomada por meio do uso de pronomes, esses estudantes conseguem recuperar informações por meio do uso de pronomes relativos.

Eles demonstram, ainda, a capacidade de localizar informações em textos expositivos e argumentativos, além de identificar a tese de um artigo de opinião e reconhecer a adequação vocabular como estratégia argumentativa.

Nesse padrão, os estudantes demonstram, portanto, uma maior familiaridade com textos de diferentes gêneros e tipologias.

ACIMA DE 290 PONTOS



Leia o texto abaixo.

	Lorotas de pescador (Velha anedotinha)
	João e José, dois velhos amigos que gostavam de pescar, comparavam suas proezas esportivas, como sempre um procurando superar o outro.
5	– Outro dia eu pesquei um bagre – disse João –, e nem queira saber, era o maior bagre que olhos mortais já viram. Pesava pelo menos duzentos quilos.
	– Isso não é nada – respondeu José. – Outro dia eu estava pescando, e adivinhe o que veio pendurado no meu anzol? Uma lâmpada de navio, com uma data gravada nela: A.D.1392! Imagine só: cem anos antes da descoberta da América por Cristóvão Colombo. E não é só isso: dentro da lâmpada havia uma luz, e ela ainda estava acesa!
10	João olhou para a cara de José e ficou calado por um momento. Mas logo sorriu e disse: – Olhe aqui, José, vamos entrar num acordo. Eu abato 198 quilos do meu bagre. E você apaga a luz da sua lâmpada, está bem?

BELINKY, Tatiana. *Mentiras... e mentiras*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004. (P060297B1_SUP)

(P060298B1) No trecho “... e ela ainda estava acesa!” (l. 8), a exclamação sugere

- A) coragem.
- B) emoção.
- C) respeito.
- D) valorização.

Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações é a habilidade avaliada pelo item.

A anedota é um gênero que, para promover o sentido pretendido, depende bastante de recursos expressivos. Quando se expressa oralmente, a anedota, para provocar o humor, precisa ser contada de certo modo. No texto escrito, essa expressividade pretende ser mantida mediante o uso da pontuação. Assim, no trecho em destaque no comando “... e ela ainda estava acesa!”, o ponto de exclamação corrobora para valorização do empreendimento do pescador, qual fora, fisgar uma lâmpada e, ainda por cima, fisgá-la acesa. Portanto, sendo uma história de pescador que, culturalmente, é marcada pelos exageros, a alternativa D (38,6%) é o gabarito do item.

Os estudantes que assinalaram a letra B (33,7%) consideraram o tom de entusiasmo da conversa entre os amigos e, equivocadamente, podem ter inferido que a pontuação foi usada para indicar a emoção de José ter pescado uma lâmpada tão antiga e ainda acesa. No entanto, desconsideraram o propósito de valorização do fato contado, indicando que o seu feito era muito maior que o de João.

Os optantes pelas alternativas A (17,2%) e C (9,4%), possivelmente, desconhecem que as histórias de pescador são marcadas pela vanglória, pelo exagero acerca dos próprios feitos, ou demonstram dificuldade de, interpretando o texto, chegar a essa conclusão.

A 17,2%

B 33,7%

C 9,4%

D 38,6%

Leia o texto abaixo.

	O LOBO DESATENTO
5	Certa noite, um lobo andava pela floresta em busca de comida. E já estava empenhado nessa tarefa havia um bom tempo, sem qualquer resultado prático, quando sentiu no ar o cheiro de carneiros. “Até que enfim!”, foi o pensamento que lhe veio à cabeça de imediato, e então, imaginando o que de bom poderia encontrar mais adiante para aplacar a fome que sentia, ele caminhou rapidamente na direção que o seu faro indicava.
10	Logo à frente, as árvores davam lugar a uma grande área coberta de relva, e era nesse pedaço de chão que os carneiros descansavam protegidos por um cão. O lobo não se preocupou com isso. O que fez foi sair andando passo a passo, o mais devagar que podia, procurando se aproximar do ponto que ficava mais distante do vigia, onde algumas das possíveis presas dormiam sossegadas.
15	E já estava quase lá, quando uma de suas patas traseiras descuidou-se um momento e pisou em um pedaço de tábua já meio apodrecido. Esta rangeu sob o peso do animal, e o barulho que fez soou tão alto em meio ao silêncio da noite que acordou o cão de guarda, fazendo-o sair na mesma hora em perseguição ao lobo desastrado. Que por sua vez, coitado, não teve outra coisa a fazer senão fugir em desabalada carreira, esfomeado e sem alimento.
	Moral da história: Quem não presta atenção no que faz, algum dia vai acabar se metendo em apuros.

Disponível em: <<http://www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010. (P060052B1_SUP)

(P060054B1) Nesse texto, o que deu origem aos fatos narrados foi o

- A) cão perseguir o lobo quando ele pisou na tábua.
- B) cão vigiar os carneiros que dormiam sossegados.
- C) lobo andar desatento à noite pela floresta.
- D) lobo sentir cheiro de carneiros na floresta.

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa é a habilidade aferida por esse item.

Na fábula que serve de suporte para o item, o lobo envolve-se em uma aventura, justamente, pelo fato de sentir o cheiro de carneiros e, em seguida, partir em busca deles. A fábula, como narrativa que é, apresenta um conflito gerador, um fato que faz com que toda a história aconteça. No caso de “O lobo desatento”, o fato gerador é, portanto, o que se expressa na alternativa D (41,9%), o gabarito.

Os estudantes que optaram pela letra A (21,2%) podem ter considerado o clímax dessa história como o fato que desencadeou o enredo da narrativa. Esses estudantes ainda não conseguem distinguir esses dois elementos e, por isso, não desenvolveram essa habilidade.

Os elementos presentes nas alternativas B (17,2%) e C (18,4%) não constituem fatos que dão origem à história narrada. São informações pontuais da narrativa, que não se configuram como a ação desencadeante da narrativa.

A 21,2%

B 17,2%

C 18,4%

D 41,9%

COM A PALAVRA, O PROFESSOR

FORMAÇÃO PARA A VIDA

Professoras defendem novas abordagens pedagógicas



Arlete Janes Aguzzoli
Professora de Língua Portuguesa

Arlete Janes Aguzzoli e Milene Araújo Vitorino, professoras licenciadas em Letras, atuam na rede municipal de ensino há, respectivamente, seis e cinco anos. Ambas acreditam que, ao transmitir conhecimento, apontam caminhos para uma sociedade melhor. Segundo Arlete, a escola é “fundamental na formação do caráter e na aquisição de conhecimentos importantes para a vida”.

Lecionando em três turmas de 7ºano/8ª série com cerca de 50 alunos, Milene acredita que o maior desafio de sua profissão é “realizar um trabalho capaz de fazer a diferença na vida das pessoas”. Com experiência tanto na rede pública quanto na particular, ela afirma que os alunos das escolas municipais apresentam “carências afetivas e materiais, mas, quando incentivados, demonstram potenciais extraordinários para aprender”.

Arlete, que leciona para mais de 100 alunos em quatro turmas, acredita que superar os obstáculos existentes e adaptar-se às mudanças naturais que acompanham as gerações são dificuldades enfrentadas por ela em seu dia a dia. “Os alunos da escola municipal onde trabalho têm, em sua maioria, bom nível de aproveitamento; são provenientes de famílias estruturadas que valorizam a escola”, destaca.

Desafio educacional

Sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa, a dificuldade com que os alunos assimilam a utilidade desse conhecimento é destacada por elas. A solução, para Milene, seria “integrar os conhecimentos

da norma culta para que sejam utilizados na comunicação e na produção textual, pois se essa ligação não acontece, o estudo da língua não faz sentido na vida dos alunos”.

Para que isso ocorra, Arlete ressalta a importância das avaliações externas como diagnóstico da escola e dos professores, permitindo que “repensem seus métodos, suas teorias e práticas”, explica. Ela considera importante que os alunos tenham contato com testes de múltipla escolha em sala de aula. “Vive-se fazendo opções e, tanto mais claramente escolher, melhor será nosso posicionamento responsável frente à vida”, defende.

Os padrões de desempenho determinados pelo estado têm, segundo Milene, o papel de direcionar o trabalho pedagógico das escolas, “traçando estratégias para alcançar os objetivos almejados durante todo o período escolar”. Porém, para Arlete, os padrões só são úteis quando elaborados de forma criteriosa e seguidos seriamente. Além disso, necessitam ser “acompanhados de efetivas ações incentivadoras”, assevera.

De acordo com as professoras, as publicações pedagógicas permitem uma melhor compreensão das avaliações em larga escala e auxiliam na busca por inovações e renovações. Para Milene, essas publicações beneficiam o trabalho educacional, visto que “descrevem quais as habilidades consolidadas pelos alunos e quais precisam ser melhores trabalhadas”, conclui.

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

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

Nesse contexto, a avaliação se insere como forte instrumento provedor de dados sobre a realidade educacional. Portanto, os resultados apresentados nesta revista, para atingir o fim a que se destinam, devem ser socializados, estudados, analisados e debatidos à exaustão em suas múltiplas possibilidades de uso pedagógico. Temos certeza que isso já está acontecendo no Rio Grande do Sul.



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

Coordenação Geral do CAEd
Lina Kátia Mesquita Oliveira

Coordenação Técnica do Projeto
Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo

Coordenação da Unidade de Pesquisa
Tufi Machado Soares

Coordenação de Análises e Publicações
Wagner Silveira Rezende

Coordenação de Instrumentos de Avaliação
Verônica Mendes Vieira

Coordenação de Medidas Educacionais
Wellington Silva

Coordenação de Operações de Avaliação
Rafael de Oliveira

Coordenação de Processamento de Documentos
Benito Delage

Coordenação de Produção Visual
Hamilton Ferreira

Responsável pelo Projeto Gráfico
Edna Rezende S. de Alcântara

Ficha Catalográfica

VOLUME 3 – LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ano Ensino Fundamental

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. SAERS – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual

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

Conteúdo: 6º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

ISSN 1983-0149

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

