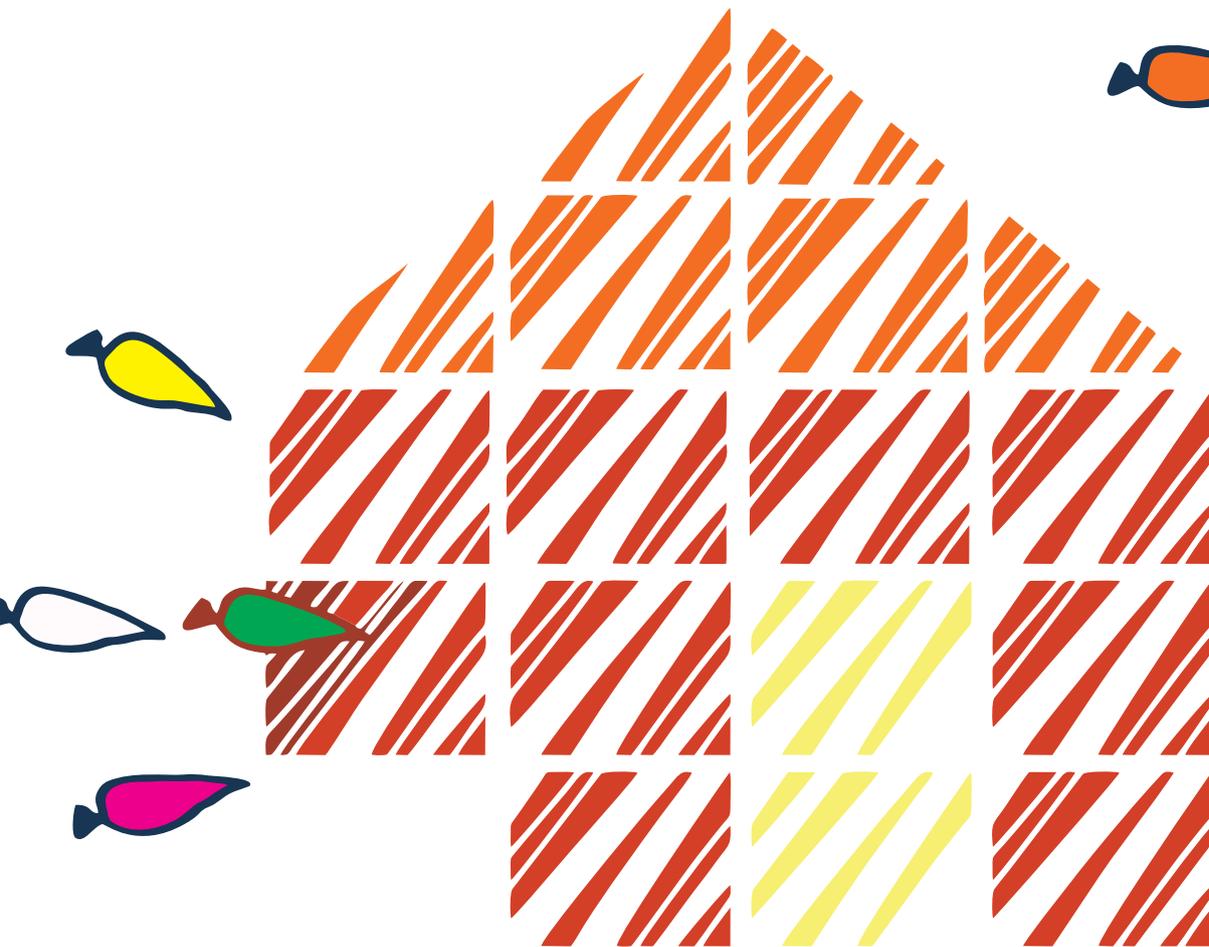
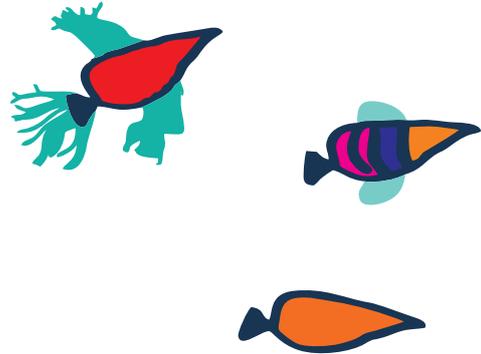
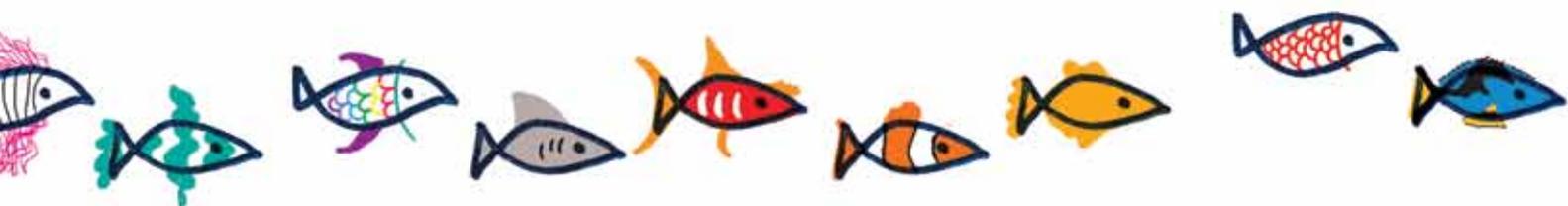


SAEMS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA
Língua Portuguesa 1ª Fase da EJA





SAEMS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA
Língua Portuguesa 1º ano do Ensino Médio/1ª Fase da EJA

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



Governo do Estado de Mato Grosso do Sul

Governador

André Puccinelli

Vice-Governadora

Simone Tebet

Secretária de Estado de Educação

Maria Nilene Badeca da Costa

Secretária-Adjunta da Secretaria de Estado de Educação

Cheila Cristina Vendrami

Diretor Geral de Infraestrutura, Administração e Apoio Escolar

Josimário Teotônio Derbli da Silva

Superintendente de Planejamento e Apoio Institucional

Angela Maria da Silva

Coordenadora de Programas de Apoio Educacional

Lázara Lopes da Costa

Equipe de Avaliação

Abadia Pereira da Silva

Ana Paula Almeida de Araujo Sorrilha

Edna Ferreira Bogado da Rosa

Luciana Guilherme da Silva

Maristela Alves da Silva Teixeira

Patrícia Lyka Berloff Tago Tostes

Pedro Luís da Silva Giarretta

Walquiria Maria Ferro

Superintendente de Políticas de Educação

Roberval Angelo Furtado

Coordenadora de Políticas Para Educação Infantil e Ensino Fundamental

Carla de Britto Ribeiro Carvalho

Gestora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Alcione A. R. Valadares

Coordenador de Políticas Para Ensino Médio e Educação Profissional

Hildney Alves de Oliveira

Gestora do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos

Marcia Proescholdt Wilhelms

Equipe Pedagógica - Alfabetização/Fundamental

Ariadene Salma da Silva Pulchério

Claudio dos Santos Martins

Fabiano Francisco Soares

Gilson Demétrio Ávalos

Ildamar Silva

Laurinda Silva Gonçalves da Cruz

Nilce Romeiro Lucchese

Regina Magna Rangel Martins

Rosa Neide Cardoso

Selma Aparecida Borges

Stielic Leão Prestes Nobre

Wilma Correa de Oliveira

Equipe Pedagógica - Ensino Médio/Eja

Ana Maria de Lima Souza

Célia Maria Vieira Ávalos

Eraídes Ribeiro do Prado

Juvenal Brito Cezarino Júnior

Marcio Bertipaglia

Vanderson de Souza

7

A IMPORTÂNCIA DOS
RESULTADOS

8 Os resultados da sua escola

13

A ESCALA DE PROFICIÊNCIA

14 A estrutura da Escala de Proficiência
16 Domínios e Competências
34 A leitura e a função sociocultural da língua

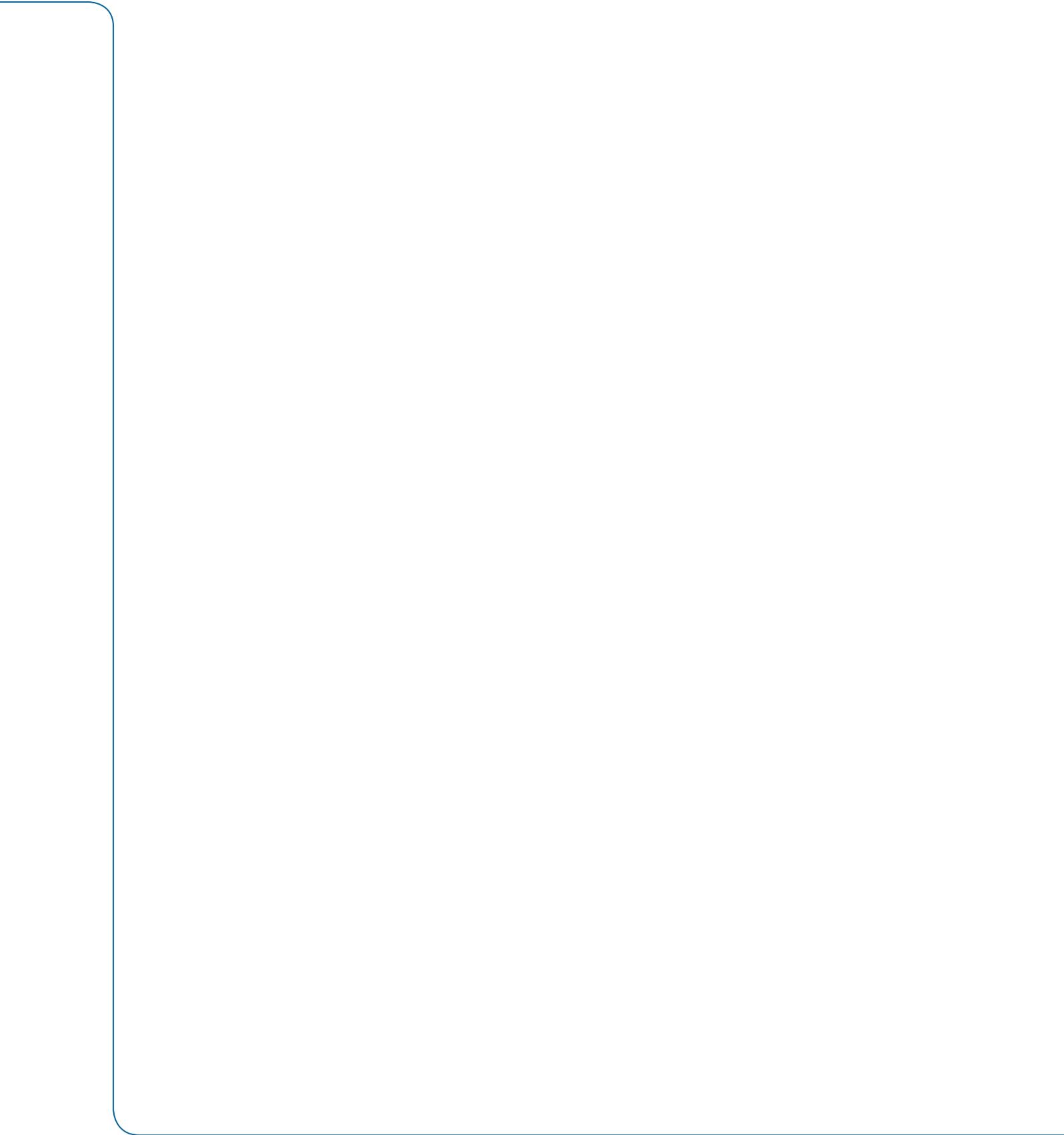
39

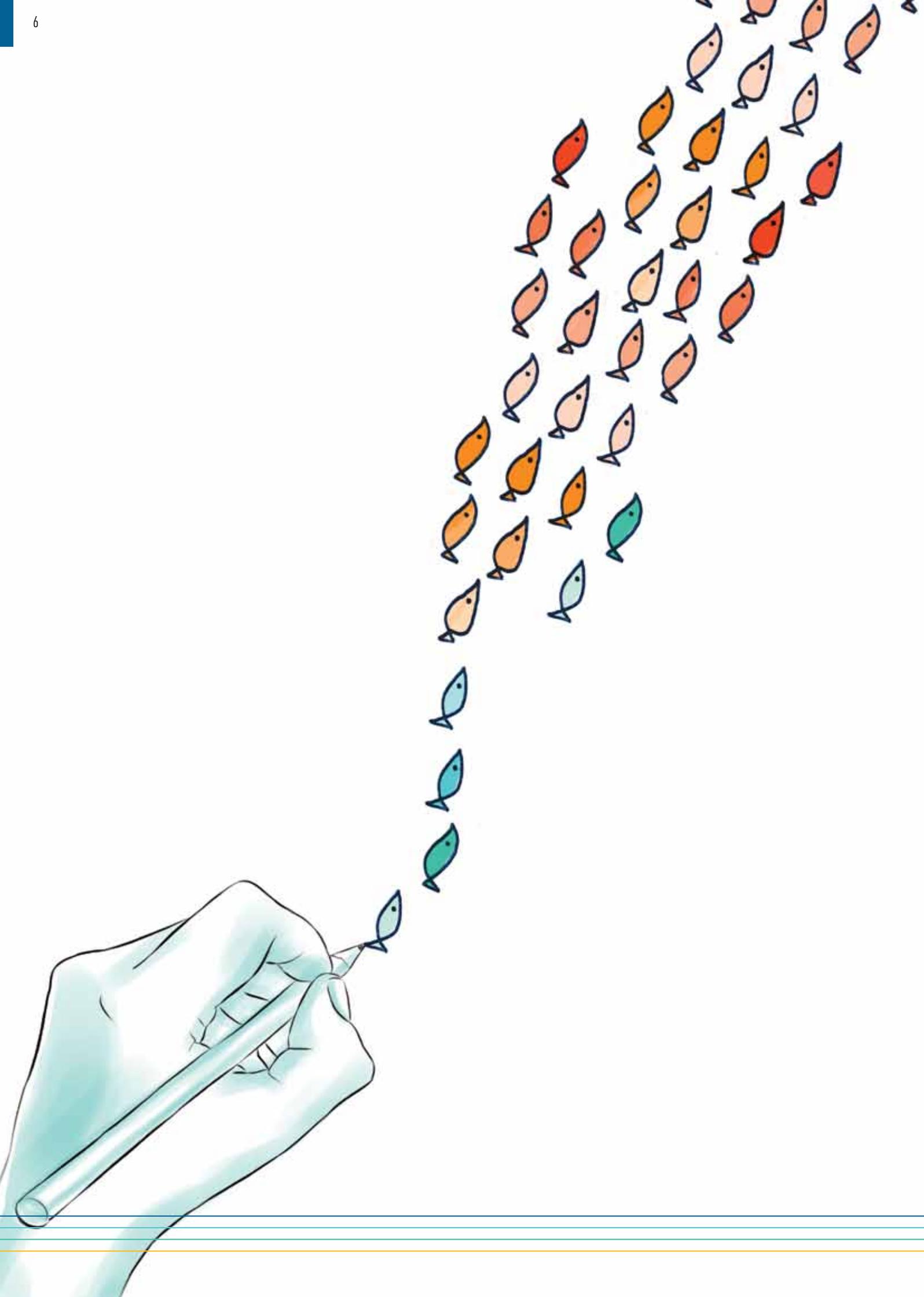
PADRÕES DE DESEMPENHO
ESTUDANTIL

40 Muito Crítico
48 Crítico
54 Intermediário
64 Adequado
71 Com a palavra, o professor

73

O TRABALHO CONTINUA





A IMPORTÂNCIA DOS RESULTADOS

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

Nesta Revista Pedagógica você encontrará os resultados desta escola em Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio regular e 1ª fase da EJA. 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 SAEMS 2011 são apresentados sob seis aspectos, quatro deles estão impressos nesta revista. Os outros dois, que se referem aos resultados do percentual de acerto no teste, estão disponíveis no CD (anexo a esta revista) e no Portal da Avaliação, pelo endereço eletrônico www.saems.caeduff.net.

RESULTADOS IMPRESSOS NESTA REVISTA

1. Proficiência média

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

2. Participação

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

3. Evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho

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

4. Percentual de estudantes por padrão de desempenho

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

RESULTADOS DISPONÍVEIS NO CD E NO PORTAL DA AVALIAÇÃO

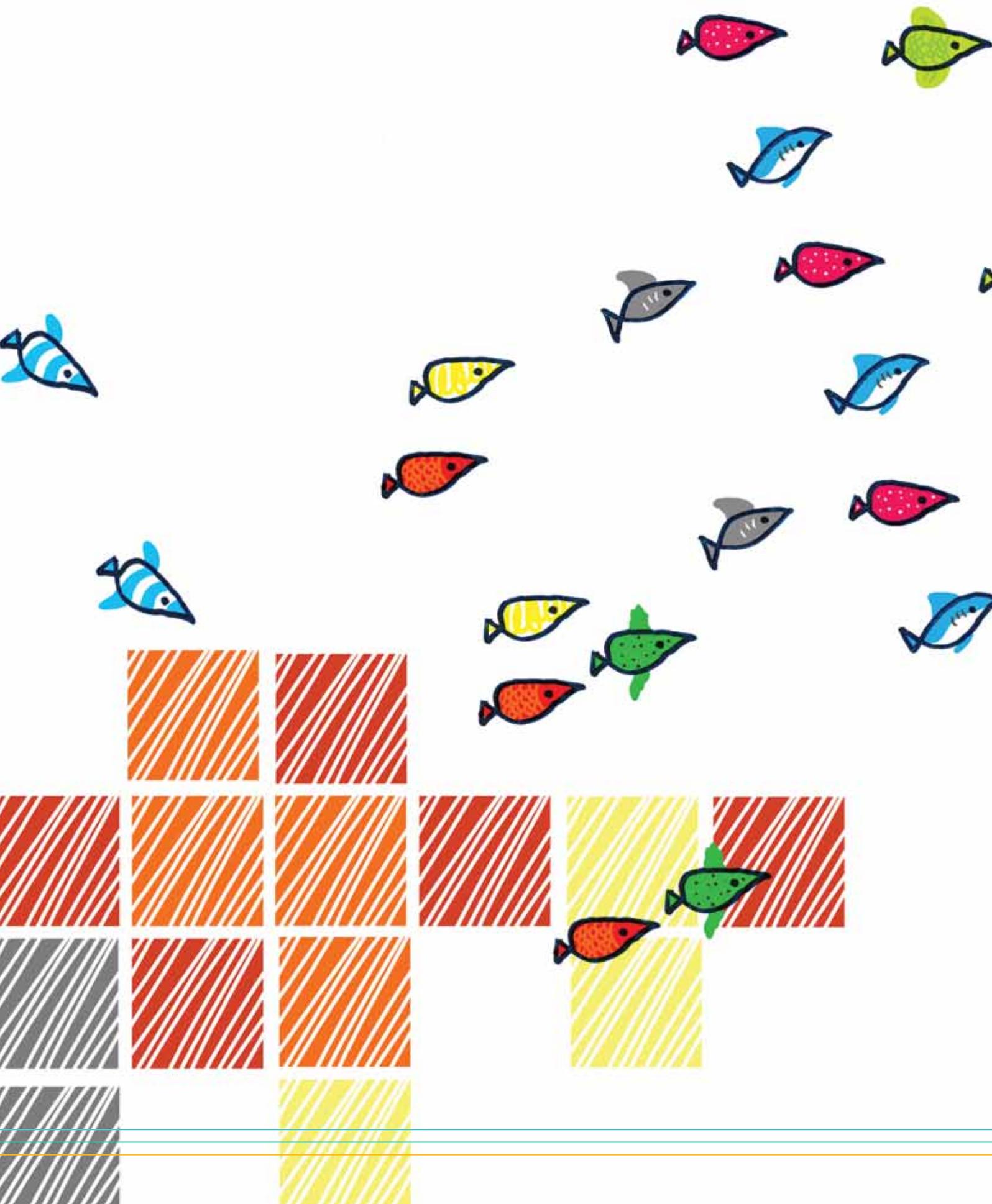
5. Percentual de acerto por descritor

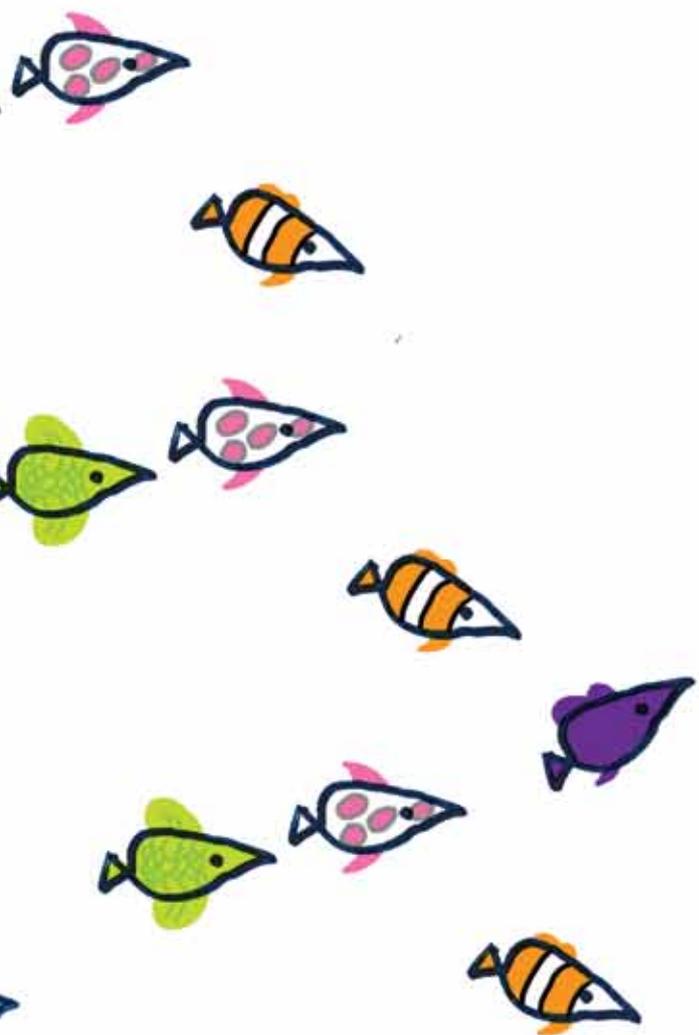
Apresenta o percentual de acerto no teste para cada uma das habilidades avaliadas. Esses resultados são apresentados por polo, município, escola, turma e estudante.

6. Resultados por estudante

Cada estudante pode ter acesso aos seus resultados no SAEMS. Neste boletim, é informado o padrão de desempenho alcançado e quais habilidades ele possui desenvolvidas em Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio regular e 1ª fase da EJA. 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. | D08 |
| | Identifica tema. | D09 |
| | Realiza inferência. | D10, D11, D13, D26, D27, D28, D29 e D30 |
| | Identifica gênero, função, e destinatário de um texto. | D14, D15 e D17 |
| Processamento do Texto | Estabelece relações lógico-discursivas. | D20, D21 e D22 |
| | Identifica elementos de um texto narrativo. | D16 |
| | Estabelece relações entre textos. | D18 |
| | Distingue posicionamentos. | D12, D19 e D23 |
| | Identifica marcas linguísticas. | D31 |

* As habilidades relativas a essa competência 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. Em tons de verde, estão agrupados os padrões de desempenho definidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para o 1º ano do Ensino Médio regular e 1ª fase da EJA. Os limites entre os padrões transpassam a escala, no sentido vertical, da primeira à última linha.

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 DE 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 essa 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 destas 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. Esta é uma habilidade importante porque mostra que o leitor consegue estabelecer nexos entre as palavras que compõem uma sentença, produzindo sentido para o todo e não apenas para as palavras isoladamente. Na escala de proficiência, o desenvolvimento desta habilidade está indicado pelo amarelo-claro.

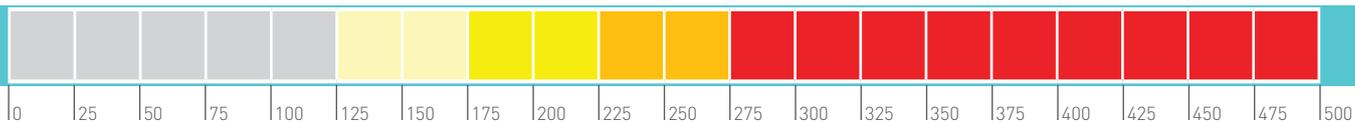
 Os estudantes, que apresentam proficiência entre 125 e 175 pontos, localizam informações em textos curtos, de gênero familiar e com poucas informações. Esses leitores conseguem, por exemplo, a partir da leitura de um convite, localizar o lugar onde a festa acontecerá ou ainda, a partir da leitura de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

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

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

IDENTIFICA TEMA



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



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



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



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



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



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

REALIZA INFERÊNCIAS



Fazer inferências é uma competência bastante ampla e que caracteriza leitores mais experientes, que conseguem ir além daquelas informações que se encontram na superfície textual, atingindo camadas mais profundas de significação. Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produção de sentidos para o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Estão envolvidas na construção da competência de fazer inferências as habilidades de: inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto no qual ela aparece; inferir o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos 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 destas 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 destas 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. Estas 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. Estas 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. Nesta 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 destas habilidades é muito importante, pois implica a capacidade de realizar uma reflexão metalinguística.

**A língua é, então,
uma forma de
conhecimento
e um meio
de construir,
estabelecer,
manter e
modificar relações
com os outros.**

A LEITURA E A FUNÇÃO SOCIOCULTURAL DA LÍNGUA

A linguagem articulada em sons vocais é mais do que um instrumento de comunicação. Sua importância reside na peculiar relação da língua com a cultura, com a história e com a variedade das formas de organização social.

O que distingue a língua de outras formas de comunicação é o fato de que ela faz circular tudo o que caracteriza a vida social e integra o amplo circuito das interações humanas: interesses, deveres, valores, crenças, fantasias, opiniões, objetivos. As línguas, portanto, constituem o próprio fundamento da vida social e cultural.

Como essas são indissociáveis, à medida que um indivíduo aprende uma língua, ele também aprende uma forma de conhecer o mundo e de se relacionar socialmente.

Toda comunidade mesmo as menores e com hábitos simples – se define, entre outras coisas, pelo compartilhamento de um universo de referências, de onde seus membros tiram o conteúdo das práticas comunicativas.

À luz desse ponto de vista por assim dizer antropológico, conhecer uma língua significa estar apto a servir-se dela para tomar parte na rotina social da comunidade, executando, com desembaraço e êxito, as tarefas comunicativas inerentes ao convívio social.

Nas sociedades democráticas e socialmente justas, qualquer indivíduo pode aspirar a desempenhar qualquer função e a executar qualquer tarefa; a única condição é que se prepare para isso, adquirindo as

competências verbais apropriadas e as técnicas inerentes ao ofício.

A vida social modelando a expressão

O ser humano é dotado da capacidade para falar sua língua materna. Mas os universos de referência – os assuntos dos discursos – nos particularizam como membros de grupos, classes, comunidades, sociedades, graças ao domínio de uma língua. Ao mesmo tempo, a variedade, a complexidade e o lugar das experiências socioculturais têm uma relação direta com a variedade e a complexidade das formas de expressão.

Uma pessoa utiliza diferentes registros de língua, conforme o contexto ou as finalidades da comunicação: quando se dirige a um adulto ou fala a uma criança, quando fala a pessoas em um auditório ou conversa numa roda de amigos, quando escreve uma carta se candidando a um emprego ou ao comparecer a uma entrevista com esse objetivo.

A língua é, então, uma forma de conhecimento e um meio de construir, estabelecer, manter e modificar relações com os outros. Com ela construímos referências – dando nomes a seres e coisas (vizinho, jardim, cajueiro) – e articulamos esses referentes para exprimir um acontecimento, tal como julga o enunciador (meu vizinho plantou um cajueiro no jardim; nasceu um cajueiro no jardim do meu vizinho).

A tarefa do professor: ir além do cotidiano

A aparente naturalidade do uso cotidiano da palavra para a comunicação imediata não deixa perceber a complexidade e o potencial da língua: as situações cotidianas parecem se repetir sem novidades por lidarmos com elas meio de fórmulas já conhecidas, entrosando a rotina da realidade e a rotina dos discursos. Nesse caso, a língua estabiliza nossas percepções no senso comum.

A tarefa do professor de língua é impedir que tal imagem prevaleça; ele deve conduzir o estudante no desbravamento de outras dimensões do uso da palavra, onde o mundo precisa ser criado. É preciso ir além da realidade já construída e aparente, buscando, sob a superfície da fala de

todos os dias, as pistas, as brechas, os atalhos que dão acesso a territórios e objetos que aguçam a percepção, renovam as emoções e estendem os horizontes de compreensão e de comunicação. É nessa dimensão que a palavra assume o caráter de uma sofisticada tecnologia a ser adquirida e dominada.

As experiências de vida e a convivência com textos variados (crônicas, lendas, receitas, reportagens, poemas) e encontrados em fontes diversas (livros, enciclopédias, jornais, revistas, sites) contribuem para a construção de nossa competência enciclopédica (o conjunto de tudo o que sabemos).

A observação desses discursos/textos como objetos elaborados com palavras e a reflexão sobre as condições, os mecanismos e procedimentos dessa elaboração permitem uma relação mais tensa e desafiadora com a palavra. O resultado é a recriação e ampliação dos recursos da linguagem – vocabulário, construções sintáticas, alternativas estilísticas – numa compreensão enriquecedora do fenômeno verbal.

Por isso, o domínio instrumental da língua – geralmente enfatizado como o objetivo do ensino – não se dá pela simples prática da comunicação: o estudante precisa vivenciá-lo como expressão da vida em sociedade, com sua diversidade, sua complexidade, suas convenções, seus ritos, suas crenças, seus valores.

Ler é construir sentido

A leitura é necessariamente um ato de compreensão de um objeto na sua potencialidade simbólica. Esse objeto pode ser qualquer coisa; a única condição é que ele possa significar algo para quem busca ou reconhece nele um sentido.

Na maioria das vezes, 'sentido' quer dizer guia, orientação, meta. Uma seta na via pública indica o sentido a seguir. O sentido é, portanto, o que nos orienta em nossa relação com o mundo e com os seres e objetos.

Mas os sentidos não são produzidos só pelas palavras, e sim por vários fatores, que incluem as palavras. Para apreender o sentido 'real' dos enunciados, precisamos saber em que circunstâncias são

... o domínio instrumental da língua – geralmente enfatizado como o objetivo do ensino – não se dá pela simples prática da comunicação: o estudante precisa vivenciá-lo como expressão da vida em sociedade...

ditos, quem os profere e a quem são dirigidos. Os sentidos, por sua vez, estão materializados em textos. Muitos textos são circunstanciais, peças de comunicação restritas a situações que colocam seus interlocutores numa relação face a face, como avisos, recados, saudações, etc. Outros, mais elaborados, despertam interesse de leitores em épocas e em lugares distintos das circunstâncias em que foram produzidos.

A função dos textos

Numa formulação ampla, podemos distinguir duas grandes classes de textos: os que servem a uma finalidade definida, situada fora e além deles (informar, avisar, instruir, educar, etc.); e os que trazem neles mesmos, pelo uso especial da palavra ou pela experiência que suscitando no leitor, o que os torna objeto de interesse.

Os primeiros são os chamados textos-meios; os segundos, textos-fins. Não há um limite rígido entre eles, mas essa denominação ajuda a compreender como a língua se imiscui na vida social, produzindo sentidos.

Os textos-meios desempenham funções previamente concebidas para eles. Dinamizam a engrenagem social; são meios para a realização de tarefas ou para o alcance de objetivos. Atendem a necessidades ou carências sociais de rotina: informação, conhecimento, orientação, lazer, divertimento, conforto espiritual. Por exemplo: receitas médicas e horóscopos. Cada um no seu lugar, esses dois gêneros têm algo em comum: são produzidos para 'dar uma orientação'. Mas há uma grande diferença entre eles além dos respectivos conteúdos: a receita médica é uma prescrição a ser cumprida, o horóscopo não tem essa autoridade. O caráter prescritivo do gênero 'receita médica' é garantido pela credibilidade social e institucional de seu enunciador, o médico; a prescritividade do 'horóscopo' não tem sustentação institucional, creditadas a motivações e idiosincrasias pessoais do leitor.

Os textos-fins recobrem toda a produção textual que não se propõe a atender uma

demanda social estabelecida, mas, pelo contrário, a existir como um universo alternativo de vivências criado pelo poder simbólico da palavra.

São textos que, mesmo dizendo o que já sabíamos, lemos e relemos envolvidos pelo magnetismo da linguagem, pela surpresa de uma construção insólita, de uma comparação que nos revela uma face insuspeita de algum objeto familiar. Neles estão situados os textos literários, como é o caso das obras de dois grandes autores brasileiros, Cecília Meireles e Otto Lara Resende.

O poema intitulado *Cantiga*, de Cecília Meireles, por exemplo, versa sobre um tema bem comum na obra da autora, o contato com outros lugares e paisagens. Inclusive o nome do livro ao qual o poema pertence chama-se *Viagem*. Cecília Meireles era fascinada pelo mistério de outras culturas e considerava que isso era uma fonte muito rica de inspiração para os poetas.

Mas a "viagem" de que ela fala não é só o passeio por lugares diferentes e exóticos; a viagem também significa fugir do cotidiano graças à invenção de outros modos de dizer as coisas. A cantiga (= poesia) é que nos transporta na viagem. Não como meio de fuga da realidade, mas, como uma forma de agitar a sensibilidade, porque leva o leitor a conhecer ideias, sentimentos, sensações que só as palavras podem revelar.

A linguagem da poesia tem, assim, uma natureza mista e contraditória: seu objetivo não é a comunicação direta e imediata, pois, mais do que o assunto do poema, o que importa é a surpresa provocada pela linguagem.

No poema de Cecília, um artifício de interpretação literal permite atribuir ao nome do pássaro – bem-te-vi – o significado de 'ver bem', ironizado e interpretado artificialmente por meio de um jogo de palavras de efeito contraditório (por muito que tenhas visto,/juro que não viste nada).

Essa ideia vem desenvolvida nas três estrofes seguintes, em que se ilustram as

coisas não vistas pelo bem-te-vi – ondas, nuvens, letras – mas singularmente percebidas e valorizadas na potencialidade poética de sua natureza delicada, efêmera e dispersiva.

Contrasta-se, assim, a solidez de uma certeza aprisionada no clichê da fala automatizada do pássaro e a fugacidade de uma percepção pessoal e única que só se atinge através do meio de expressão próprio da poesia.

Passemos agora às observações ao texto de Lara Resende, um conto intitulado Gato gato gato. Esse conto relata uma situação de conflito entre dois personagens, um menino e um gato. Os dois se defrontam em um quintal. Mais do que as árvores, os objetos e outros seres vivos que compõem o cenário, o que marca a atmosfera do ambiente compartilhado pelo gato e o menino é o silêncio – um silêncio profundo, que deixa ouvir o latejar da vida no peito e nos pulsos. Imóvel sobre o muro, e desenhando com a cauda erguida um ponto de interrogação, o gato observa seu oponente.

O menino prende a respiração e suspende até mesmo o movimento dos olhos, como se a prova de sua presença e o indício de sua agressividade se resumissem a esses dois atos. O quintal se transforma em um palco para o desafio de Édipo e sua esfinge, em um laboratório para o embate do pesquisador e seu objeto, em uma página para o enfrentamento do leitor e um texto hermético.

Naquela rara conciliação de lerdeza e destreza, de maciez e agilidade, de sono e vigília, o gato é um enigma a ser decifrado. Que alternativas temos diante de um enigma? Uma delas é a aceitação pacífica, a submissão ao mistério; a outra é uma declaração de guerra, traduzida na obsessão por decifrá-lo.

O menino faz a segunda escolha e persegue o gato, símbolo de um mistério insuportável. Busca explicação para a sonsa convivência no corpo do gato, entre a estudada lentidão dos movimentos e a

brusca agilidade do salto para a fuga. O gato ilude, como o demônio, mas o demônio não está no gato; está na vocação para a intolerância diante da liberdade que se revela precocemente no menino: ele mata o gato, mas é devorado pelo enigma.

O lugar e o papel da escola

O ser humano é dotado de uma capacidade de conhecer, compreender e se expressar, mas essa só se desenvolve mediante os estímulos do meio social, corporificados em signos/símbolos. Exposto a palavras, cores e gestos, cada indivíduo adquire sua língua materna de forma natural e, ao longo da vida, transforma, adapta e expande esse conhecimento em função das demandas comunicativas que se acrescentam à existência.

A escola tem um papel decisivo na seleção e oferta desses acréscimos. Nela, espera-se que o estudante vivencie um amplo e diversificado elenco de experiências discursivas, materializadas numa pluralidade de gêneros textuais. Esse é o caminho para o reconhecimento e exploração do ilimitado potencial da linguagem verbal enquanto acervo de termos e expressões para nomear sua experiência, como forma de comportamento e de atuação social, e como campo de experimentação, de descoberta e de criação.

Compete à escola, pelo trabalho cooperativo dos educadores – e não apenas do professor de língua – a tarefa de conduzir os estudantes no longo e trabalhoso processo cumulativo de ampliação e refinamento dessa competência, uma vez que o domínio da palavra é um requisito decisivo para o sucesso do processo pedagógico.

As aulas de português devem privilegiar uma abordagem da língua que transcenda seu papel instrumental pelo exercício da observação do funcionamento da linguagem e da reflexão sobre um dom que, sendo exclusivo da espécie humana, a habilita a produzir meios de dar sentido ao mundo em que vive, aos quais chama o senso comum: humor, ciência, religião, filosofia, literatura.

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



PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL

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

O desempenho escolar de qualidade implica, necessariamente, a realização dos objetivos curriculares de ensino propostos. Os padrões de desempenho estudantil, nesse sentido, são balizadores dos diferentes graus de realização educacional alcançados pela escola. Por meio deles é possível analisar a distância de aprendizagem entre o percentual de estudantes que se encontra nos níveis mais altos de desempenho e aqueles que estão nos níveis mais baixos. A distância entre esses extremos representa, ainda que de forma alegórica, o abismo existente entre aqueles que têm grandes chances de sucesso escolar e, conseqüentemente, 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 SAEMS.

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



MUITO CRÍTICO

Neste padrão de desempenho, os estudantes se limitam a realizar operações básicas de leitura, interagindo apenas com textos do cotidiano, de estrutura simples e de temáticas que lhes são familiares.

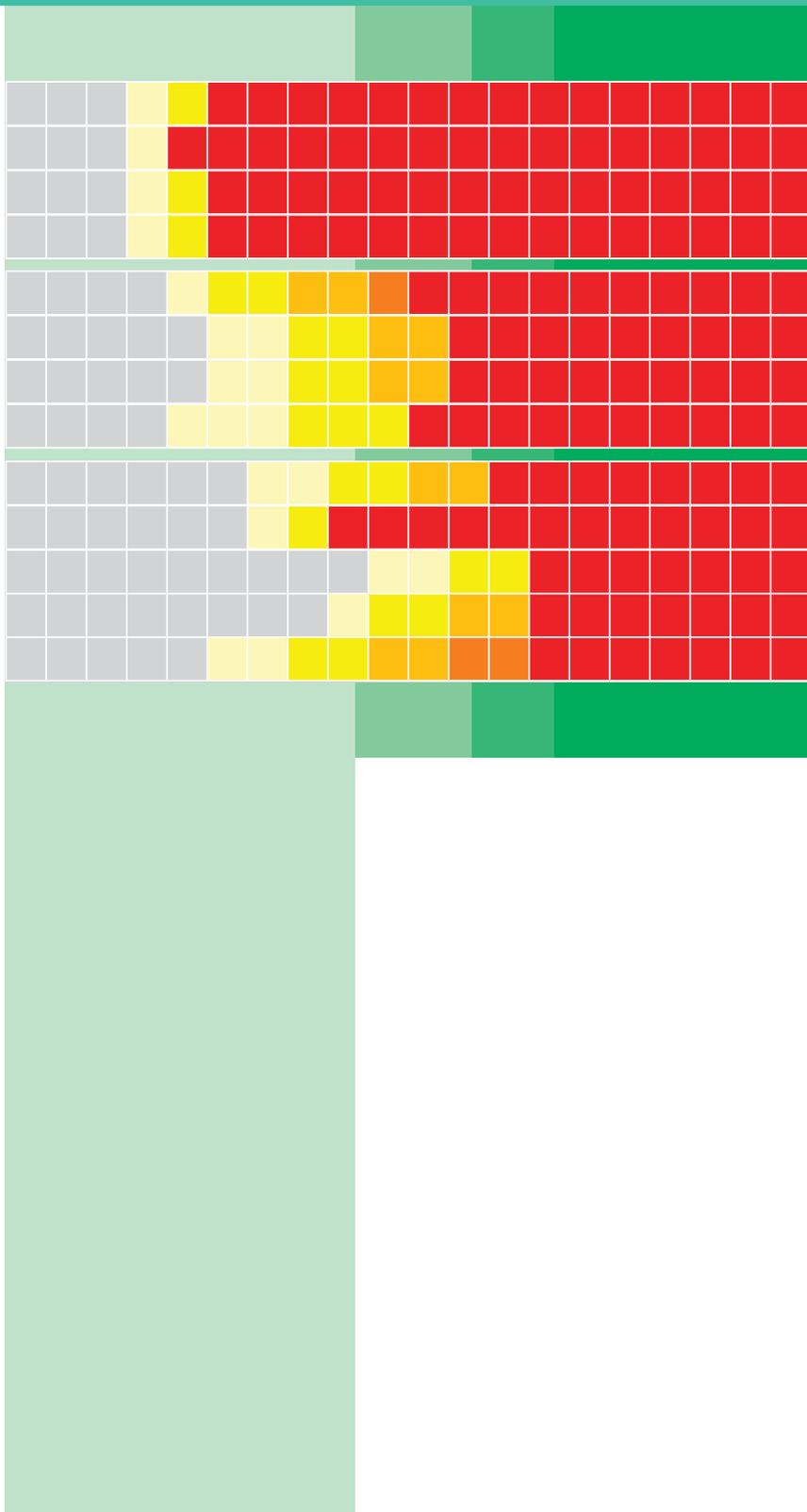
Eles localizam informações explícitas. Além disso, realizam inferências de informações, de efeito de sentido de palavra ou expressão, de efeito do emprego de pontuação e de efeitos de humor. Identificam, também, a finalidade desses textos.

Quanto aos textos de estrutura narrativa, identificam personagem, cenário e tempo.

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 e por marcadores de causa e consequência.

No campo da variação linguística reconhecem expressões representativas da linguagem coloquial. Considerando as habilidades descritas, constata-se que esses estudantes, após nove anos de escolaridade apresentam lacunas no processo de desenvolvimento da competência leitora.

ATÉ 215 PONTOS



Estudo revela risco de extinção enfrentado por diversas espécies animais

- Um estudo divulgado nesta terça-feira à noite pela revista *Science*, uma das mais respeitadas do mundo, revelou o risco de extinção enfrentado por diversas espécies animais. As agressões ao meio ambiente, ao redor do planeta, foram apontadas como a principal causa.
- 5 Do urso ao sapo. Do tubarão à arara. Vinte e cinco mil espécies de mamíferos, aves, anfíbios, répteis e peixes, que estão na lista de animais ameaçados de extinção, foram analisadas por 174 cientistas do mundo todo. Pela primeira vez os animais foram vistos numa escala global. E a descoberta foi desagradável.
- 10 De acordo com a pesquisa, 20% de todas as espécies de vertebrados estão ameaçadas: 41% de todos os anfíbios; 33% dos peixes cartilagosos, como os tubarões; 25% de todos os mamíferos; 22% dos répteis; 15% dos peixes ósseos, como o bacalhau e o atum e 13% das aves estão em risco de desaparecerem.
- 15 O estudo mostra que esses números são crescentes. Em média, 52 tipos de aves, mamíferos e anfíbios ficam mais perto da extinção a cada ano. E, para os pesquisadores, tudo isso poderia ser 20% pior. Só não foi por causa do esforço mundial de preservação, afirmam os cientistas. Mas um esforço, segundo eles, insuficiente para reverter os danos causados pelo manuseio da terra, pelas mudanças do clima e pelo aquecimento dos oceanos.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/10/estudo-revela-risco-de-extincao-enfrentado-por-diversas-especies-animais.html>>. Acesso em: 26 out. 2010. (P100341ES_SUP)

(P100342ES) Esse texto apresenta características de

- A) carta.
- B) notícia.
- C) romance.
- D) relatório.
- E) propaganda.

A habilidade avaliada nesse item é a de identificar o gênero de um texto, por meio da sua função comunicativa, sua estrutura e linguagem. Nesse caso, o suporte apresenta um texto do gênero notícia, na forma estável que pode ser encontrada em circulação: o título (ou manchete), que aponta para o assunto que será retratado; o subtítulo (ou lead), que resume o assunto; o texto em si (ou corpo), que apresenta o desenvolvimento do assunto abordado. Além disso, o texto fora extraído de um portal de notícias da internet, há predominância da função referencial da linguagem e uso de terceira pessoa do discurso.

Os estudantes que marcaram o gabarito, letra B (80,1%), souberam reconhecer, a partir de suas características, que o texto apresentado pelo suporte é uma notícia, portanto, já desenvolveram a habilidade avaliada pelo item.

A segunda alternativa mais escolhida depois do gabarito, a opção D (13,1%), indica que os estudantes consideraram os dados da pesquisa divulgados através da notícia, associando-os ao gênero relatório.

Quanto aos demais, cujas respostas foram A (1,7%), C (1,3%) e E (3,2%), fogem do gênero textual apresentado, mas de modo algum têm vínculo com o texto.

| | |
|----------|--------------|
| A | 1,7% |
| B | 80,1% |
| C | 1,3% |
| D | 13,1% |
| E | 3,2% |

Leia o texto abaixo.

| A invasão 3D | |
|---------------------|---|
| 5 | <p>Convenhamos: ir ao cinema deixou de ser o mais cômodo dos passatempos. Você precisa sair de casa, encarar tráfego, as filas, o barulho do cara na poltrona abaixo, os toques de celular de gente que esqueceu a educação no berço... E ainda tem o preço do ingresso, da pipoca, do estacionamento, do combustível. Não é preciso cavar muito para descobrir por que a televisão, os DVDs e a pirataria foram minando o público das telas gigantes.</p> |
| 10 | <p>Mas e se, de repente, você lembrasse aquilo que uma ida ao cinema tinha de bom: o som é muito superior, o escurinho cria um clima ideal para viver um romance na tela e, bem, fora dela também. Sem contar que nenhuma explosão e nenhum efeito especial funciona tão bem em casa quanto nas dimensões superlativas de um IMAX.</p> <p>Além de tudo isso, imagine um cinema que oferecesse uma experiência quase sensorial com a história que passa no telão? Pois é isso que a indústria percebeu com o 3D: não há melhor forma de recuperar o público que andava às turras com as salas. “O 3D eleva o conceito de espetáculo e atrai o telespectador” [...]</p> |

LAMBAUER, Haidi. *Galileu*, set. 2009. Fragmento. (P080084B1_SUP)

(P080084B1) Qual é o assunto desse texto?

- A) O combate à pirataria de DVDs.
- B) Os gastos excessivos com cinema.
- C) As inconveniências para ir ao cinema.
- D) A inovação do cinema com o 3D.

Esse item avalia a habilidade de os estudantes identificarem o tema ou assunto de um texto. Nesse caso, o suporte apresenta o fragmento de uma reportagem, veiculada em uma revista de divulgação científica, voltada ao público em geral. O tema é o eixo sobre o qual o texto se estrutura e sua percepção é uma das habilidades mais essenciais para a leitura. Nesse texto, o título aponta para o tema, o que pode ser um elemento facilitador na resolução da tarefa.

Para que os estudantes identifiquem o assunto, é necessário que eles relacionem as diferentes informações para construir o sentido global do texto. Assim, deveriam realizar uma leitura atenta do texto, concluindo que o autor

discorre sobre a tecnologia 3D como inovação do cinema.

Os estudantes que marcaram a opção D (73,0%) demonstram que já consolidaram essa habilidade, pois identificaram o gabarito.

Os estudantes que marcaram as alternativas A (9,8%), B (5,7%) e C (9,8%) de alguma forma tangenciaram o tema, pois apontaram como assunto termos que se encontram no mesmo campo semântico do gabarito e que estão presentes no texto, provavelmente, por realizarem uma leitura superficial e apoiarem-se em informações pontuais. Esses estudantes demonstram que ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item.

A 9,8%

B 5,7%

C 9,8%

D 73,0%

Leia o texto abaixo.



SOUSA, Maurício de. *Chico Bento*. Rio de Janeiro: Maurício de Sousa Editora, n. 37, jan. 2010. (P080082B1_SUP)

(P080082B1) Nesse texto, a atitude de Chico Bento demonstra

- A) ciúme.
- B) fraqueza.
- C) indignação.
- D) ingenuidade.

Esse item avalia a habilidade de os estudantes interpretarem um texto com auxílio de material gráfico diverso. Nesse caso, o texto que dá suporte ao item é uma tirinha, gênero bastante explorado no ambiente escolar, portanto, possivelmente, familiar. A resolução do item pelos estudantes requer atenção quanto aos recursos visuais e gráficos, e uma leitura atenta do texto verbal, relacionando esses dois aspectos, para, então, realizar a tarefa solicitada no comando para resposta.

Para escolher a opção correta, os estudantes deveriam acompanhar a sequência dos quadrinhos da tirinha, articulando, as linguagens do texto. Eles devem interpretar que a menina, par de Chico, reclama das piscadelas marotas que o outro garoto deu para ela. Chico Bento não percebe a intenção da atitude do menino e, inocentemente, supõe que ele está com um cisco nos olhos, oferecendo-se para tirá-lo. Assim, para inferir que a ação do menino demonstra que ele foi ingênuo, é necessário que os estudantes passem por um processo de interpretação que associa as imagens ao texto verbal. O resultado demonstra que grande parte dos estudantes desenvolveu a habilidade, pois o percentual de acerto foi 78,1%.

Aqueles que marcaram a alternativa A (8,5%), provavelmente, acompanharam a sequência textual somente até o terceiro quadrinho, no qual Chico corre em direção ao menino, entendendo que Chico reagiu de forma ciumenta à possível paquera do menino à sua namorada, porém, pela expressão e fala de Chico no último quadrinho, é nítido que sua abordagem teve outra finalidade.

Os estudantes que marcaram a alternativa B (6,9%) entenderam que o fato de Chico não repreender o menino, apesar de ser incitado pela menina, seria indício de covardia, o que demonstra forte influência do conhecimento de mundo desses estudantes.

A opção da alternativa C (5,3%) revela que os estudantes podem ter se apegado à expressão da menina no segundo quadrinho, no qual ela demonstra estar indignada com a tentativa de flerte do menino, transferindo, equivocadamente, esse sentimento demonstrado para o menino. Esses estudantes demonstram, assim como aqueles que marcaram as opções A e B, que, ainda, não são capazes de interpretar textos multissemióticos.

| | |
|----------|--------------|
| A | 8,5% |
| B | 6,9% |
| C | 5,3% |
| D | 78,1% |

Leia o texto abaixo.

| Infância | |
|-----------------|---|
| 5 | Levaram as grades da varanda por onde a casa se avistava. As grades de prata. |
| 10 | Levaram a sombra dos limoeiros por onde rodavam arcos de música e formigas ruivas. |
| 15 | Levaram a casa de telhado verde com suas grutas de conchas e vidraças de flores foscas. |
| 10 | Levaram a dama e o seu velho piano que tocava, tocava, tocava a pálida sonata. |
| 15 | Levaram as pálpebras dos antigos sonhos, deixaram somente a memória e as lágrimas de agora. |

MEIRELES, Cecília. *Flor de poemas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983. (P080091B1_SUP)

(P080092B1) Nesse texto, infere-se que o eu lírico

- A) amou a dama pianista.
- B) deixou de ser sonhador.
- C) foi uma criança infeliz.
- D) sente saudade da infância.

Esse item avalia a habilidade de inferir informação implícita em um texto. Nesse caso, o suporte apresenta um poema – em sua estrutura estável: construção do texto em versos organizados em estrofes, subjetividade da linguagem, exploração de recursos estilísticos – que apresenta a percepção do eu lírico sobre as mudanças ocorridas em um local conhecido em sua infância.

Na realização de inferência, não basta apenas a habilidade de localizar informações explícitas no texto, mas também é preciso conseguir ler nas entrelinhas, ou seja, é preciso inferir o que o texto quer dizer a partir do que está explícito, pois só assim será possível descobrir as informações subentendidas.

Portanto, para resolução desse item, é preciso que os estudantes realizem uma leitura atenta do texto, observado as mar-

cas que permitam chegar à informação solicitada pelo comando para resposta.

Os estudantes que marcaram a alternativa D (63,6%) demonstram ter se apropriado dessa habilidade, pois conseguiram retomar o texto e inferir, por meio das pistas fornecidas, que o eu lírico mostra-se saudosos ao discorrer sobre o local vivido na infância.

Aqueles que escolheram a alternativa B (15,5%) basearam sua escolha, principalmente, na última estrofe, na qual o eu lírico afirma que seus sonhos foram levados, para inferirem, equivocadamente, que o mesmo deixara de ser sonhador.

Os estudantes que optaram pelas letras A (8,8%) e C (10,2%) não conseguiram relacionar as informações oferecidas pelo texto, fixando-se em aspectos pontuais, que não completam o sentido do comando para a resposta, demonstrando, dessa forma, dificuldades de realizar inferências.

A 8,8%

B 15,5%

C 10,2%

D 63,6%



CRÍTICO

Os estudantes cujas médias de proficiência estão situadas neste 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.

Esses estudantes já interagem com textos expositivos e argumentativos com temáticas conhecidas e são capazes de identificar informações parafraseadas e distinguir a informação principal das secundárias.

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, indefinidos, demonstrativos e relativos e, também, 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 menos familiares.

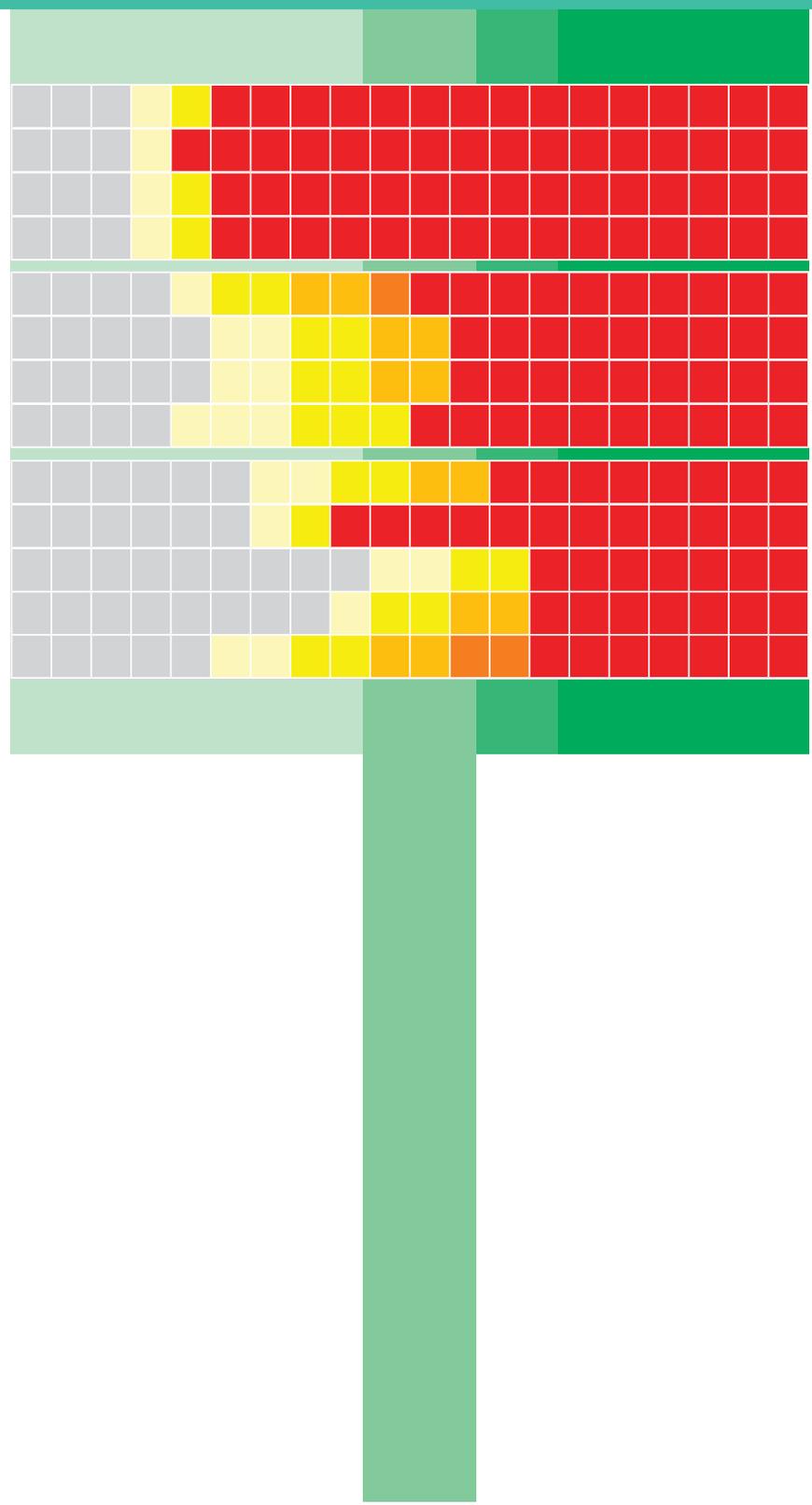
Revelam a capacidade de selecionar informações do texto, distinguindo a principal das secundárias.

No campo da variação linguística, identificam interlocutores por meio das marcas linguísticas.

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 215 A 290 PONTOS



Leia o texto abaixo.

| As formigas | |
|--------------------|--|
| 5 | <p>Foi a coisa mais bacana a primeira vez que as formigas conversaram com ele. Foi a que escapuliu de procissão que conversou: ele estava olhando para ver aonde que ela ia, e aí ela falou para ele não contar para o padre que ela tinha escapulado – o padre ele já tinha visto que era o formigão da frente, o maior de todos, andando posudo.</p> <p>Isso aconteceu numa manhã de muita chuva em que ele ficara no quentinho das cobertas com preguiça de se levantar, virado para o outro canto, observando as formigas descendo em fila na parede. Tinha um rachado ali perto por causa da chuva, era de lá que elas saíam, a casa delas.</p> |
| 10 | <p>Toda manhã aquela chuva sem parar, pingando na lata velha lá fora no jardim, barulhinho gostoso que ele ficava ouvindo, enrolado no cobertor, olhando as formigas e conversando com elas, o quarto meio escuro, tudo escuro de chuva.</p> <p>A conversa ficava interessante quando ele lembrava de perguntar uma porção de coisas e elas também perguntavam pra ele. (Conversavam baixinho para os outros não escutarem.) [...]</p> |
| 15 | <p>Uma tarde entrou no quarto e viu a mancha de cimento novo na parede, brutal, incompreensível.</p> <p>– Pra que que o senhor fez isso? Pra que o senhor fez assim com minhas formigas? O pai não entendia, e o menino chorando, chorando.</p> |

VILELA, Luiz. *Contos da infância e da adolescência*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002. Fragmento. (P100332ES_SUP)

(P100333ES) Nesse texto, a repetição "... chorando, chorando.", (l. 17) sugere

- A) atitude fingida.
- B) anúncio de rebeldia.
- C) progressão da tristeza.
- D) sensação de culpa.
- E) sinal de fraqueza.

Esse item avalia a habilidade de os estudantes reconhecerem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos. Nesse caso, especificamente, avalia-se se os estudantes conseguem identificar o recurso da repetição empregado no fragmento de um conto, uma narrativa em terceira pessoa, na qual é contada a história de um menino sensível que conversa com as formigas. Em textos literários, é recorrente o emprego de recursos expressivos, pois são fundamentais para gerar os efeitos de sentido desejados pelo autor.

Para identificar o gabarito, os estudantes deveriam, após uma leitura atenta do texto, acompanhar o desenvolvimento da narrativa, na qual o menino dialoga com as formigas, criando um vínculo de amizade; posteriormente, seria preciso compreender o choque levado pelo menino ao encontrar a rachadura, por onde passavam as formigas, consertada; para, finalmente, perceber que, ao repetir o verbo "chorando", o autor pretende sugerir o desenvolvimento progressivo da tristeza do menino.

Os estudantes que marcaram a alternativa C (67,3%) conseguiram identificar o efeito pretendido pelo autor ao utilizar o recurso da repetição no conto, demonstrando, assim, já ter consolidado a habilidade avaliada.

Aqueles que marcaram a alternativa D (14,4%) demonstraram ter realizado uma associação equivocada das informações finais do texto, em que as ações do pai e do menino foram confundidas, já que o conserto da parede fora realizado pelo pai e uma possível "sensação de culpa" somente poderia ser atribuída a ele, e não ao menino.

Os estudantes que marcaram a alternativa A (5,1%) demonstram forte influência do conhecimento de mundo, pois consideraram fingida a atitude do menino de chorar pelo reparo da parede, não conseguindo perceber, principalmente pelo quarto parágrafo, a afeição do menino pelas formigas.

De forma semelhante, aqueles que optaram pela alternativa B (5,3%) entenderam que o menino rebelava-se ao chorar progressivamente pelo conhecimento extratextual de que o choro demasiado pode relacionar-se à rebeldia.

Os estudantes que marcaram a alternativa E (7,2%) demonstram ter considerado apenas o final do texto, no qual o menino demonstra sentir enorme tristeza pela perda do contato com as formigas, interpretando o choro como sinal de fraqueza do menino.

| | |
|---|-------|
| A | 5,1% |
| B | 5,3% |
| C | 67,3% |
| D | 14,4% |
| E | 7,2% |

Leia o texto abaixo.

**8 500
japoneses têm mais de
100 anos. O número de
velhinhos centenários,
que dobrou nos últimos
cinco anos, reflete a
longevidade no Japão,
o país com maior
expectativa de vida:
83 anos para mulheres
e 77 para homens**

Editado por Jaime Klintowitz

Veja, 8 out. 1997, p. 44. (T003_SUP)

(L1D1210256) A finalidade principal desse texto é

- A) convencer o leitor sobre o papel da ciência no prolongamento da vida.
- B) explicar o funcionamento das soluções japonesas para a longevidade.
- C) informar o leitor com dados estatísticos sobre a realidade do Japão.
- D) sensibilizar através da opção por palavras belas, sonoras, poéticas.
- E) descrever as características de pessoas centenárias.

A habilidade avaliada pelo item diz respeito à capacidade de os estudantes reconhecerem a finalidade do texto, de reconhecer as implicações da intenção do enunciador de um texto por quem a recebe. Essa habilidade se relaciona de forma mais direta com as dimensões do letramento, uma vez que o reconhecimento da finalidade de um determinado texto requer dos estudantes a habilidade de reconhecer a função social desse texto.

O suporte apresenta um pequeno texto informativo, que se assemelha a um Box presente nas reportagens, que complementa as informações do corpus textual. É necessário analisar a construção desse texto: texto curto, linguagem simples e a própria disposição do texto na página, para, a partir daí, identificar sua finalidade.

Para acertar esse item, os estudantes deveriam considerar, além da estrutura textual, os dados numéricos apresentados ao longo desse texto, que ilustram a informação por ele trazida, como por exemplo, “8 500

japoneses têm mais de 100 anos” e “que dobrou nos últimos cinco anos” para, assim, identificar a função comunicativa desse texto. Os estudantes que assinalaram a letra C (57,8%), o gabarito, conseguiram perceber essas marcas estruturais e desenvolveram essa habilidade.

Os estudantes que escolheram a alternativa B (17,2%), possivelmente, tomaram como foco a informação sobre a longevidade dos japoneses, mas não perceberam que não se explicita a solução para alcançar essa longevidade. Da mesma forma, aqueles que optaram pela letra A (11%) e E (10,9%) também consideraram informações que se relacionam minimamente com o texto, mas que não se configuram como o objetivo do mesmo. Esses estudantes ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item. Aqueles que assinalaram a alternativa D (2,8%) devem ter considerado a palavra “velhinhos”, modalizada pelo uso do diminutivo, mas que não tem a função de sensibilizar o leitor.

| | |
|---|-------|
| A | 11,0% |
| B | 17,2% |
| C | 57,8% |
| D | 2,8% |
| E | 10,9% |

INTERMEDIÁRIO

As habilidades características deste 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.

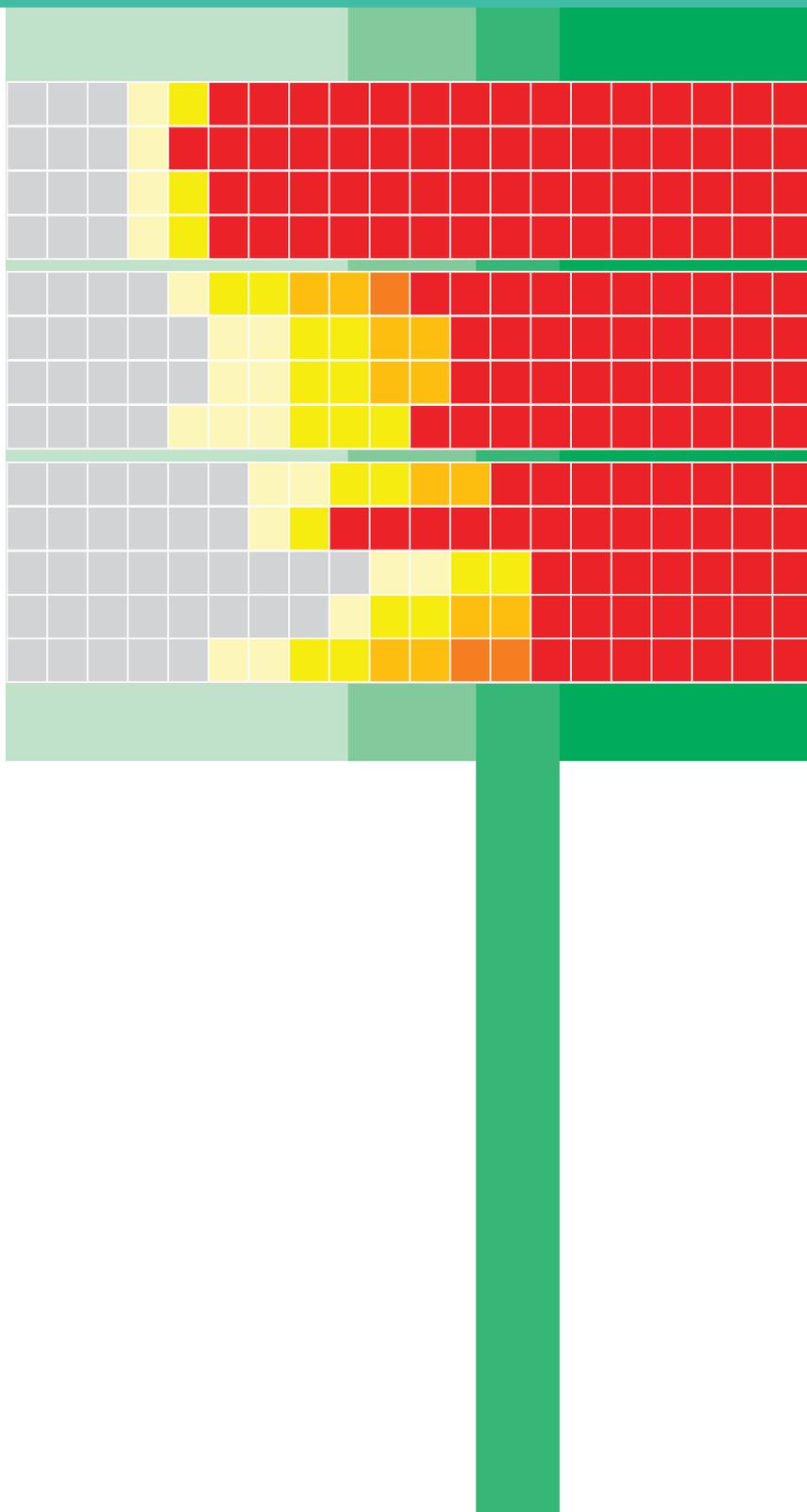
Quanto ao tratamento das informações globais do texto, distinguem a informação principal das secundárias e identificam gêneros textuais diversos.

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, e, nas atividades de retomada utilizando os demais recursos de coesão referencial, recuperam o referente, mesmo quando ele se encontra distante, na estrutura do texto.

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.

DE 290 A 340 PONTOS



Leia o texto abaixo.

Os viajantes e o urso

Um dia, dois viajantes deram de cara com um urso. O primeiro se salvou escalando uma árvore, mas o outro, sabendo que não ia conseguir vencer sozinho o urso, se jogou no chão e fingiu-se de morto. O urso se aproximou dele e começou a cheirar sua orelha, mas, convencido de que estava morto, foi embora. O amigo começou a descer da árvore e perguntou:

– O que o urso estava cochichando em seu ouvido?

– Ora, ele só me disse para pensar duas vezes antes de sair por aí viajando com gente que abandona os amigos na hora do perigo.

Moral: *A desgraça põe à prova a sinceridade da amizade.*

ESOPO. *Fábulas completas*. São Paulo: Moderna, 1994. (P100132C2_SUP)

(P100132C2) Esse texto se organiza, principalmente, a partir

- A) da descrição do espaço.
- B) da marcação do tempo.
- C) da sucessão dos fatos.
- D) do uso do discurso direto.
- E) do uso do discurso indireto.

Para extrair de um texto tudo que ele oferece, o leitor deve ser capaz de identificar elementos importantes na composição da narrativa. No caso desse item, trata-se de identificar elementos da narrativa em torno dos quais a fábula se desdobra.

O suporte traz uma fábula, gênero trabalhado na escola desde as etapas iniciais, com linguagem simples e de curta extensão. Para proceder à leitura desse texto, é necessário que os estudantes reconheçam os elementos que concorrem para a elaboração desse gênero: animais que apresentam características humanas e, principalmente, um final moralizante.

Os estudantes que assinalaram a alternativa C (52,7%) – o gabarito – identificaram que a sequência de fatos é que estrutura a construção dessa história e, que permitem, ao final, identificar a moral da história. Esses estudantes demonstram habilidade em

lidar com textos narrativos e, por isso, desenvolveram a habilidade solicitada pelo item.

Aqueles que escolheram a letra D (21,6%) conseguiram identificar um dos elementos que constroem uma narrativa, o discurso direto, presente nesse texto, porém não é a partir dele que a narrativa se organiza.

A opção pela alternativa E (14,1%) pode revelar que esses estudantes ainda não conseguem distinguir o discurso direto do indireto e, por isso, fizeram esta opção equivocadamente.

Os demais respondentes (5,3% que marcaram A e 6,2% que assinalaram B) se ativeram a aspectos pontuais do texto que indicam espaço e tempo, que fazem parte do corpo narrativo, mas que não se configuraram como elementos organizadores da narrativa.

| | |
|---|-------|
| A | 5,3% |
| B | 6,2% |
| C | 52,5% |
| D | 21,6% |
| E | 14,1% |

Leia o texto abaixo.

Zap

Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto, mas devo dizer que se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver. Passo os dias sentado na velha poltrona, mudando de um canal para outro – uma tarefa que antes exigia certa movimentação, mas que agora ficou muito fácil. Estou num canal, não gosto – *zap*, mudo para outro. Não gosto de novo – *zap*, mudo de novo. Eu gostaria de ganhar em dólar num mês o número de vezes que você troca de canal em uma hora, diz minha mãe. Trata-se de uma pretensão fantasiosa, mas pelo menos indica disposição para o humor, admirável nessa mulher.

SCLIAR, Moacyr. Disponível em: <http://www.releituras.com/mscliar_zap.asp>. Acesso em: 10 nov. 2010. Fragmento. (P100361ES_SUP)

(P100361ES) Nesse texto, o narrador emite uma opinião sobre o controle remoto no trecho:

- A) “Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto,...”.
- B) “... se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver.”.
- C) “Passo os dias [...], mudando de um canal para outro...”.
- D) “... uma tarefa que [...] agora ficou muito fácil.”.
- E) “Estou num canal, não gosto – *zap*, mudo para outro.”.

A habilidade avaliada por esse item requer do estudante a capacidade de distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato. Essa habilidade diz respeito à capacidade de os estudantes serem capazes de distinguir o que é fato e o que se coloca como posicionamento em relação a esse fato.

O suporte apresenta um fragmento de um conto, escrito em linguagem acessível e trata de um assunto que faz parte da vida cotidiana. Os estudantes que assinalaram a alternativa B (43,4%) conseguiram identificar o caráter subjetivo da constatação feita pelo narrador do texto: sua total dependência do controle remoto. Relacionando, também, essa informação à locução verbal anterior “devo dizer”, o que confirma a particularidade do período exposto. Dessa forma, esses estudantes demonstram ter desenvolvido essa habilidade.

A opção pelas alternativas A (9,6%) e C (8,1%) pode ter se apoiada pela presença dos verbos em 1ª pessoa

do plural e do singular, respectivamente, para identificar essas alternativas como marcas opinativas do narrador sobre o controle remoto, mas, na verdade, essas alternativas trazem informações generalizadas sobre a inserção do instrumento no cotidiano (alternativa A) e sobre ações costumeiras do narrador (alternativa C), não se configurando, dessa forma, como uma opinião.

Os respondentes que assinalaram a alternativa D (18,3%), provavelmente, pautaram-se na presença do adjetivo “fácil” para indicar esse trecho como a opinião do narrador sobre o controle. Entretanto, “fácil” caracteriza a movimentação para a troca de canais na TV, não o controle remoto.

Aqueles que escolheram a alternativa E (20,0%), possivelmente, foram atraídos, além do verbo em 1ª pessoa “Estou”, pela expressão “não gosto”. Porém, essas são expressões relacionadas a uma atitude do narrador e não ao posicionamento dele sobre o aparelho.

| | |
|----------|--------------|
| A | 9,6% |
| B | 43,4% |
| C | 8,1% |
| D | 18,3% |
| E | 20,0% |

Leia o texto abaixo.

| Se eu morresse amanhã | |
|------------------------------|---|
| | Se eu morresse amanhã, viria ao menos Fechar meus olhos minha triste irmã; Minha mãe de saudades morreria Se eu morresse amanhã! |
| 5 | Quanta glória pressinto em meu futuro! Que aurora de porvir e que manhã! Eu perdera chorando essas coroas Se eu morresse amanhã! |
| 10 | Que sol! Que céu azul! Que doce n'alva Acorda a natureza mais louçã! Não me batera tanto amor no peito Se eu morresse amanhã! |
| 15 | Mas essa dor da vida que devora A ânsia de glória, o dolorido afã... A dor no peito emudecera ao menos Se eu morresse amanhã! |

AZEVEDO, Álvares de. Disponível em: <http://www.amoremversoeprosa.com/cirandas/463seeumorresse.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010. (P100103ES_SUP)

(P100103ES) Nesse texto, o trecho que apresenta um exagero na fala do poeta é:

- A) “Fechar meus olhos minha triste irmã;”. (v. 2)
- B) “Minha mãe de saudades morreria”. (v. 3)
- C) “Se eu morresse amanhã!”. (v. 4)
- D) “Quanta glória pressinto em meu futuro!”. (v. 5)
- E) “Que sol! Que céu azul!...”. (v. 9)

A habilidade avaliada por esse item é reconhecer o efeito do uso de recursos estilísticos.

O suporte desse item traz um poema, no qual o uso desses recursos tem o efeito de transformar o cotidiano em um fenômeno especial, surpreendente, condicionado pela morte iminente, que pode ocorrer a qualquer momento, “amanhã”, por exemplo. O poeta se vale de recursos expressivos, excessos próprios do estilo ultrarromântico, nesse caso, para obter efeitos de sentido na comunicação de seus sentimentos de desolação com a rotina da vida. Os estudantes que assinalaram a alternativa B (45,5%) – o gabarito – conseguiram identificar a manifestação de uma hipérbole nessa alternativa, recurso utilizado para marcar propositalmente um exagero, demonstrando, assim,

ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item.

Os respondentes que escolheram a letra C (22,7%), provavelmente, não se atentaram ao recurso estilístico assinalado no comando e foram conduzidos pela reprodução do título do poema.

Aqueles que assinalaram a alternativa A (7%) entenderam que a atitude da irmã de fechar os olhos do irmão morto seria uma atitude desesperada, o ápice do sofrimento pela morte. Entretanto, essa é uma atitude perfeitamente possível, não contendo nuances de exagero.

A opção pela alternativa D (18,5%) e E (5,6%) confundiram expressões que indicam admiração com um possível efeito de exagero, no entanto essa inferência não é autorizada pelo texto.

| | |
|----------|--------------|
| A | 7,0% |
| B | 45,5% |
| C | 22,7% |
| D | 18,5% |
| E | 5,6% |

Leia o texto abaixo.

Vinícius de Moraes

“Dizem, na minha família, que eu cantei antes de falar. E havia uma cançãozinha que eu repetia e que tinha um leve tema de sons. Fui criado no mundo da música, minha mãe e minha avó tocavam piano, eu me lembro de como me machucavam aquelas valsas antigas. Meu pai também tocava violão, cresci ouvindo música. Depois a poesia fez o resto.”

Disponível em: <http://www.aomestre.com.br/liv/autores/vinicius_moraes.htm>. Acesso em: 14 mar. 2010. (P100177ES_SUP)

(P100177ES) Nesse texto, a expressão “... cresci ouvindo música. Depois a poesia fez o resto.” sugere que Vinícius

- A) destacou-se no cenário musical e poético.
- B) abandonou a música e se dedicou à poesia.
- C) foi criado com a avó, que declamava belas poesias.
- D) foi uma criança famosa, pois cantou antes de falar.
- E) pensou em trabalhar com poesias, mas preferiu se dedicar à música.

A habilidade avaliada pelo item diz respeito à capacidade de os estudantes reconhecerem o efeito de sentido decorrente do uso de palavras ou de expressões. Essa habilidade, bastante sofisticada, está relacionada ao efeito provocado pela seleção vocabular feita pelo autor de um texto para provocar determinado efeito no leitor.

Esse texto, um fragmento de uma entrevista, traz um relato em 1ª pessoa, fortemente marcado pela subjetividade e transcrição direta da fala do interlocutor, de um grande poeta e compositor na música brasileira sobre sua formação musical desde a infância.

A opção pela alternativa A (53,8%) – o gabarito – pode revelar que esses estudantes mobilizaram seus conhecimentos de mundo, do contexto e linguísticos para inferir o papel desempenhado pela poesia no destaque do poeta no cenário artístico. Esses estudantes

demonstram ter adquirido experiência de leitura suficiente que lhes permitam inferir intenções do autor de um texto.

Os estudantes que escolheram a letra B (31,0%) ou E (4,6%), possivelmente, confundiram a dupla opção de Vinícius de Moraes, a música e a poesia, com a escolha exclusiva de uma delas, demonstrando, assim, que não alcançaram o significado pleno do texto apresentado.

Os demais respondentes C (3,6%) e D (7,1%) ativeram-se a informações pontuais sobre o texto contidas nessas alternativas, mas que não representam, efetivamente, o sentido sugerido pelo uso da expressão destacada no comando para a resposta. Esses estudantes, assim como aqueles que optaram por qualquer um dos distratores, não desenvolveram essa habilidade.

A 53,8%

B 31,0%

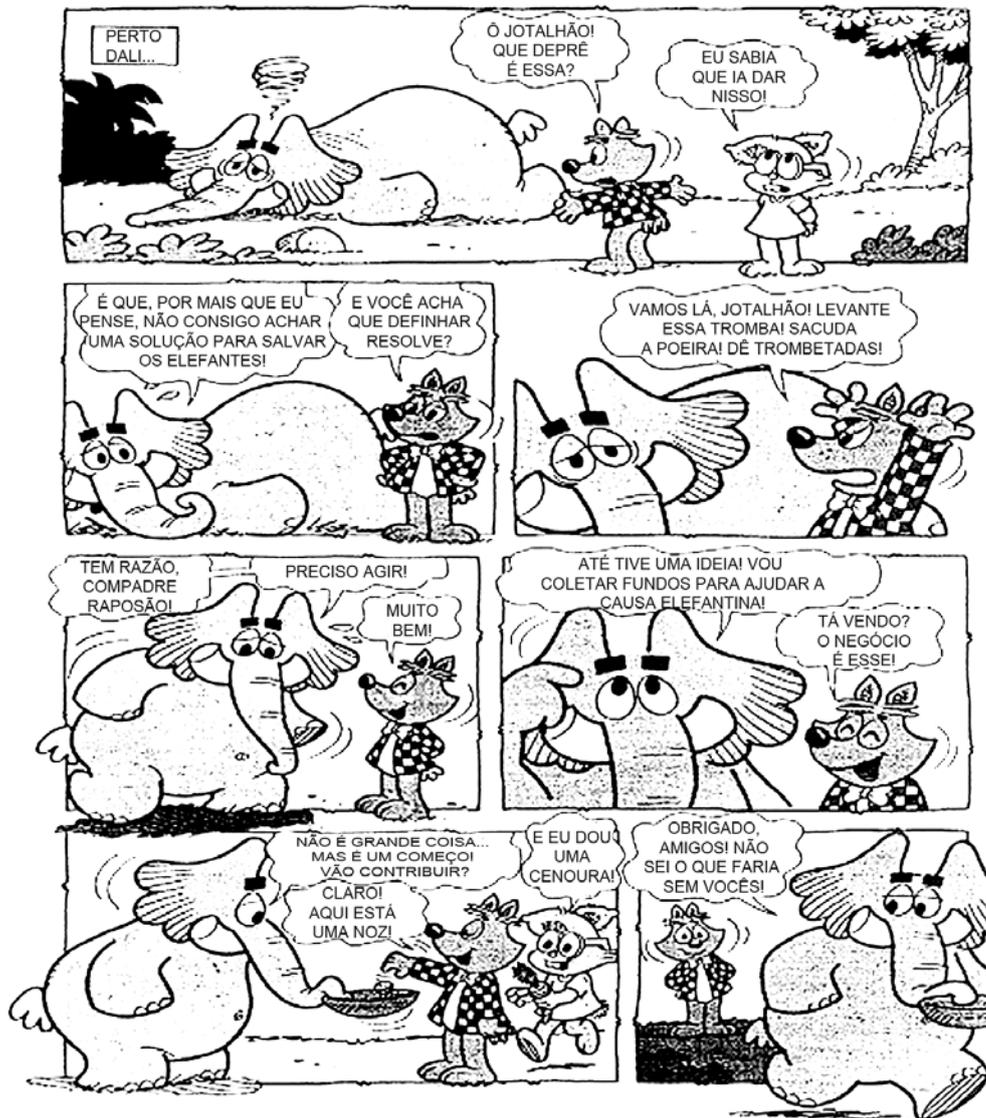
C 3,6%

D 7,1%

E 4,6%

Leia o texto abaixo.

Papa-Capim e a Turma da Mata



Almanaque, n. 1, abril 2010, p.12. (P080232B1_SUP)

(P080235B1) No primeiro quadrinho desse texto, o trecho “Ó JOTALHÃO! QUE DEPRÊ É ESSA?” revela um locutor que faz uso de uma linguagem, predominantemente,

- A) científica.
- B) coloquial.
- C) formal.
- D) rural.

A habilidade avaliada por esse item é identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Essa habilidade auxilia o leitor a entender o sentido da comunicação estabelecida via linguagem.

Os estudantes que escolheram a alternativa B (47,3%) conseguiram perceber as marcas de oralidade (“Ô Jotalhão!”) e informalidade (“deprê”) nessa história em quadrinhos, que registra a fala dos personagens em contextos menos monitorados. Esses estudantes conseguem reconhecer as marcas linguísticas e identificar a linguagem utilizada na sequência narrativa trazida pelo suporte.

A opção pela letra A pode revelar que esses estudantes não sabem definir a linguagem científica, tampouco caracterizá-la.

Os estudantes que optaram pela alternativa C podem ter se apoiado em

outras falas dos personagens dessa história, como por exemplo: “E você acha que definhar resolve?”. Entretanto, não levaram em consideração o trecho destacado no comando para a resposta.

Aqueles que assinalaram a alternativa D (22%) devem ter se atentado ao cenário apresentado no primeiro quadrinho dessa história, que apresenta elementos pertencentes ao ambiente rural (árvores e vegetação) e, ainda, na contribuição dada pelos personagens à campanha do elefante no último quadrinho, uma noz e uma cenoura, produtos provenientes do meio rural. Entretanto, esses estudantes não analisaram, de maneira efetiva, a linguagem expressa no trecho assinalado no comando para a resposta desse item, ficando presos aos recursos não verbais do texto.

| | |
|----------|--------------|
| A | 5,1% |
| B | 47,3% |
| C | 24,6% |
| D | 22,0% |

Leia o texto abaixo.

Cofrinho, a origem

A sensação que temos é que o mundo todo combinou de adotar a figura do porquinho como cofre de moedas. Não foi assim nem seria possível, mas do Brasil ao Japão esta forma é utilizada. O porquinho virou moda a partir do século XVII e tudo começou na Idade Média, onde recipientes e utensílios para todos os fins eram produzidos de *pygg*, uma argila vermelho-escura, já que objetos feitos de metal eram coisa muito rara.

Os potes em geral eram chamados de *pygg* e as pessoas passaram a guardar joias e moedas neles. Foi fator determinante a semelhança com a palavra *pig* – que em inglês significa porco. Com o tempo, os materiais para a confecção dos cofrinhos se multiplicaram, mas para guardar moedas, sempre eram fabricados na forma de porquinhos.

MARVEL, Douglas. *Curiosidades culturais chocantes*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2004. p. 54. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P100008B1_SUP)

(P100009B1) Nesse texto, a expressão “para guardar moedas” expressa uma ideia de

- A) causa.
- B) explicação.
- C) finalidade.
- D) modo.
- E) proporção.

Esse item avalia a habilidade de os estudantes estabelecerem relações lógico-discursivas presentes no texto, cuja relevância é inegável em níveis de leitura mais densos, revelando a coerência e a coesão do texto a um estudante atento.

O suporte traz uma curiosidade sobre os formatos de porquinho dos cofres. A linguagem é compatível com os estudantes desta etapa de escolarização e sua curta extensão facilita a procedência da leitura desse texto.

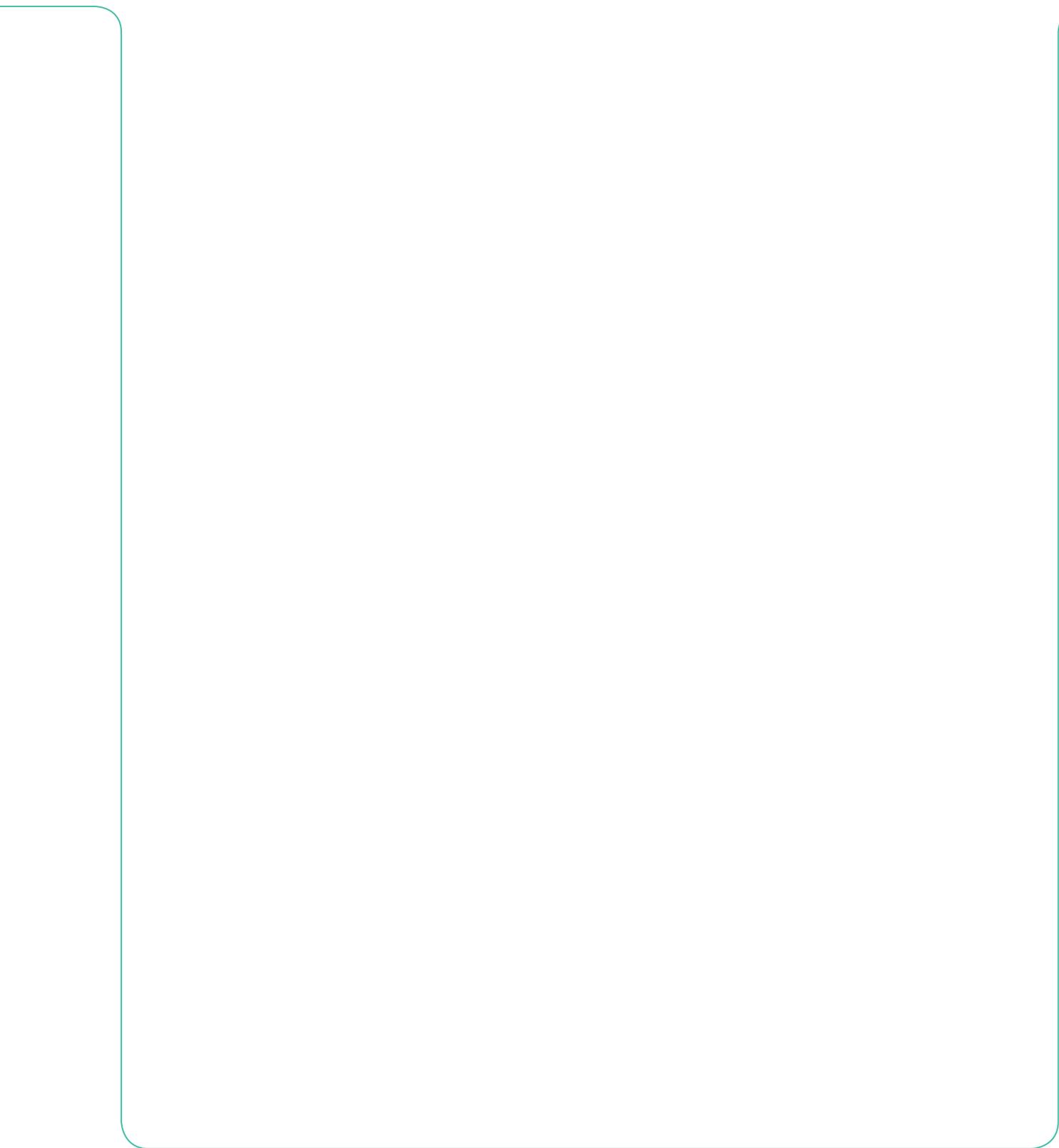
Os estudantes que escolheram a alternativa C (31,4%) – o gabarito – conseguiram perceber que a conjunção “para” antecipa a finalidade, o objetivo de se confeccionar os cofres na forma de porquinhos. O nível de dificuldade

desse item deve-se ao fato dessa finalidade vir anteposta à oração principal. Esses estudantes demonstram ter desenvolvido essa habilidade.

A opção pelas letras A (9,3%) e B (38,5%) pode revelar a dificuldade dos estudantes em diferenciar finalidade, causa e explicação. Nesse caso, essa confusão seria desfeita pelo conhecimento do valor semântico da preposição “para”, indicativa de finalidade.

Os demais respondentes (D – 13,7% e E – 6,7%), assim como os estudantes que escolheram qualquer um dos distratores, possivelmente, demonstram lacunas no processo de apropriação do conhecimento linguístico e, por isso, não conseguem distinguir o valor semântico dos conectores.

| | |
|---|-------|
| A | 9,3% |
| B | 38,5% |
| C | 31,4% |
| D | 13,7% |
| E | 6,7% |



ADEQUADO

A análise das habilidades encontradas neste padrão permite afirmar que os estudantes que nele se encontram são capazes de interagir com textos de tema e vocabulário complexos e não familiares.

Os estudantes reconhecem os efeitos de sentido do uso de recursos morfossintáticos diversos, de notações, de repetições, de escolha lexical, em gêneros de várias naturezas e temáticas, ou seja, demonstram maior conhecimento linguístico associado aos aspectos discursivos dos textos.

Eles ainda realizam operações de retomadas com alta complexidade (usando pronomes demonstrativos e indefinidos, retos, incluindo também elipses).

São capazes de analisar, com maior profundidade, uma maior gama de textos argumentativos, narrativos, expositivos, instrucionais e de relato, observando diversas categorias ainda não atingidas anteriormente, tanto no interior do texto quanto na comparação entre eles. Na

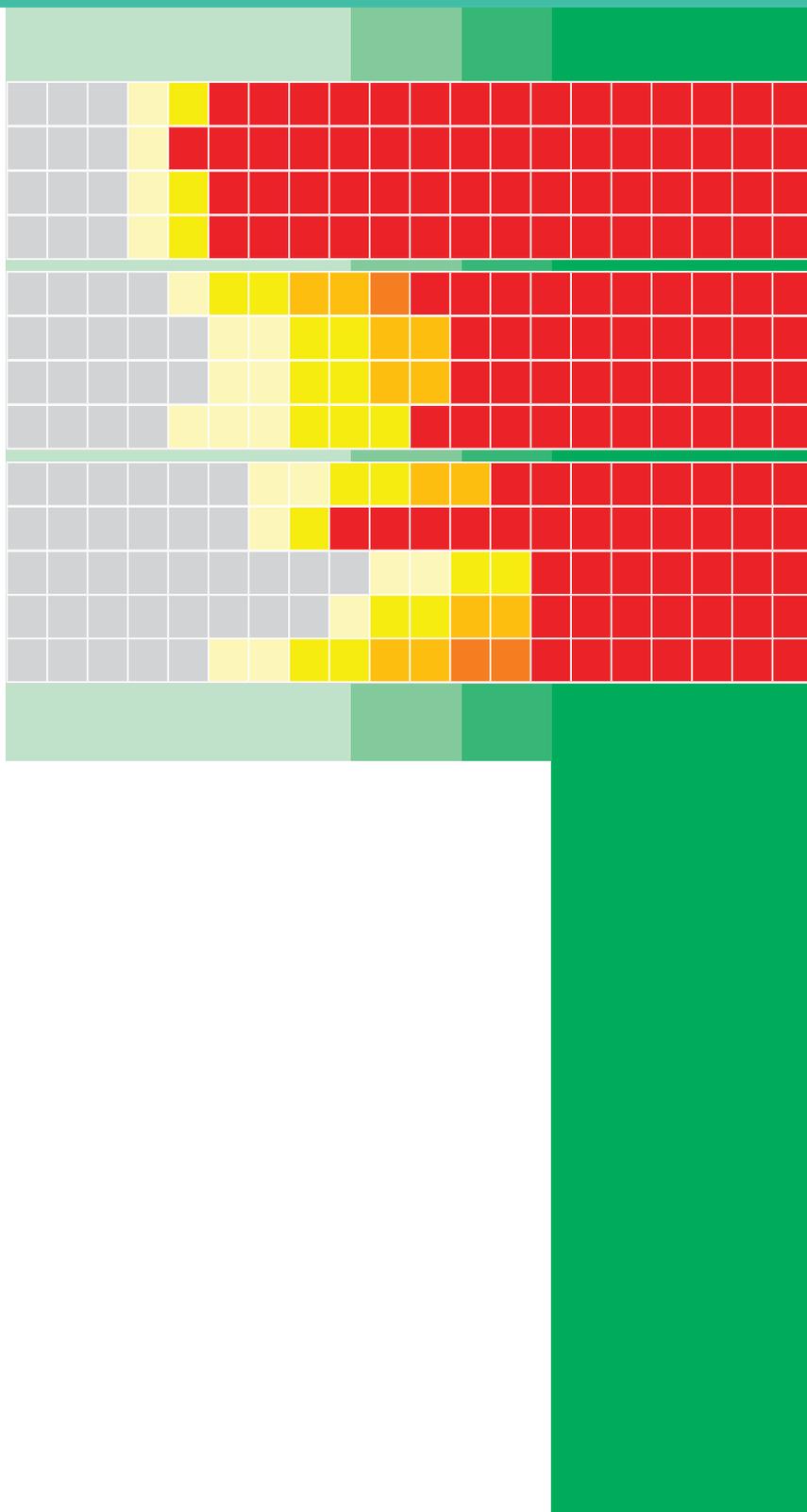
comparação, inferem diferentes posicionamentos em relação ao mesmo assunto em textos de tipologias diferentes.

No tocante à análise de textos que conjugam diversas tipologias, são capazes de identificá-las e analisá-las, reconhecendo seus objetivos separada ou conjuntamente. Analisam gêneros textuais híbridos, considerando as condições de produção e os efeitos de sentido pretendidos.

Em textos literários complexos, inferem o significado da metáfora e o efeito de sentido pretendido com seu uso.

Assim, os estudantes que se posicionam acima de 340 pontos na escala de proficiência, podem ser considerados leitores proficientes, ou seja, são leitores que conseguem selecionar informações, levantar hipóteses, realizar inferências, autorregular sua leitura, corrigindo sua trajetória de leitura quando suas hipóteses não são confirmadas pelo texto.

ACIMA DE 340 PONTOS



Leia os textos abaixo.

| Texto 1 | |
|---------|---|
| | <p>Há um neandertal dentro de nós</p> <p><i>Nossos primos mais próximos não se extinguiram por completo. Humanos e Neandertais acasalaram. Os europeus e asiáticos são seus descendentes.</i></p> |
| 5 | <p>Uma das mais importantes questões da antropologia foi respondida. Desde o século XIX se discute a identidade do homem de Neandertal. Quem era esse nosso primo em primeiro grau na família evolutiva humana? Os Neandertais, ou <i>Homo neanderthalensis</i>, eram maiores e mais fortes que os <i>Homo sapiens</i>, os homens modernos que evoluíram na África há 200 mil anos. Já os Neandertais habitaram a Europa e o Oriente Médio por 300 mil anos. Eles conheciam o fogo, caçavam mamutes com lanças sofisticadas e se protegiam do frio com peles dos animais abatidos. Os Neandertais eram inteligentes. Seu cérebro era maior que o nosso. Era uma espécie magnificamente adaptada à sobrevivência nas duríssimas condições da Europa glacial. Mesmo assim, desapareceram. Após ceder progressivamente um continente inteiro aos invasores de nossa espécie, há 22 mil anos os últimos bandos remanescentes refugiaram-se nas cavernas do rochedo de Gibraltar, no extremo sul da Espanha. Era um beco sem saída. Do alto do rochedo avista-se a África, do outro lado do estreito de Gibraltar. Só 13 quilômetros de mar separavam os Neandertais da sobrevivência. Mas essa não era uma opção. Eles nunca inventaram barcos. A espécie se extinguiu.</p> |
| 10 | <p style="text-align: right;"><small>MOON, Peter. <i>Época</i>: 10 maio 2010. Fragmento. (P100530ES_SUP)</small></p> |
| Texto 2 | |
| | <p>Hominídeos: a família cresce</p> |
| 5 | <p>Duas descobertas recentes mostram que a família dos hominídeos pode ser maior do que se imaginava. A ela, foi agora acrescentado um 'primo' e um 'bisavô'. A etiqueta recomenda que comecemos pelos mais velhos. Partes bem preservadas de dois esqueletos foram descobertas no sistema de cavernas de Malapa (África do Sul). Os restos são de uma mulher adulta e um jovem. Ambos foram classificados como espécimes de um novo hominídeo, batizado <i>Australopithecus sediba</i>, que viveu entre 1,95 milhão e 1,78 milhão de anos atrás. [...]</p> |
| 10 | <p>A segunda descoberta foi feita por um método bem diferente. Pedaco de osso de polegar foi achado na caverna de Denisova, no sul da Sibéria. Fragmentos dele foram moídos e tiveram seu material genético analisado. Aí, veio a surpresa: tratava-se de nova espécie de humano. Nem era <i>Homo sapiens</i>, nem era neandertal.</p> <p style="text-align: right;"><small>Ciência hoje: maio 2010, v. 45. (P100440ES_SUP)</small></p> |

(P100440ES) Comparando-se esses dois textos, constata-se que apresentam informações

- A) complementares.
- B) contraditórias.
- C) diferentes.
- D) excludentes.
- E) inconsistentes.

A habilidade avaliada por esse item refere-se à capacidade de o estudante reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo texto ou tema. Tal reconhecimento requer a distinção entre os pontos de vista semelhantes ou contraditórios do texto e, sem dúvida, um nível de leitura mais elaborado.

O suporte apresenta duas reportagens acerca dos hominídeos, com vocabulário científico e linguagem elaborada, o que torna uma atividade já sofisticada, mais complexa.

Para resolver esse item, é necessária a leitura atenta dos dois textos, fazendo, mentalmente, a síntese de ambos, para depois fazer o cruzamento entre as informações. E, assim, perceber de que maneira elas se relacionam. Os es-

tudantes que optaram pela alternativa A (40,5%) conseguiram perceber que o Texto 2 apresenta informações que complementam o Texto 1.

Aqueles que assinalaram a alternativa C (29,7%) podem ter entendido que, por se tratar de duas superfícies textuais, elas seriam, necessariamente, apresentariam informações diferentes. Esses estudantes não conseguiram fazer o cruzamento entre as informações e, por isso, não compreenderam a relação entre os textos.

Quanto aos demais, que selecionaram as respostas B (19,3%), D (4,3%) e E (5,1%), possivelmente, não conseguiram proceder à leitura dos textos e identificar o eixo temático comum a ambos. Essa dificuldade compromete, certamente, a relação intertextual.

A 40,5%

B 19,3%

C 29,7%

D 4,3%

E 5,1%

Leia o texto abaixo.

| O ESPERANÇA FUTEBOL CLUBE | |
|----------------------------------|---|
| 5 | <p>Tartico era empreendedor. Conseguiu preparar um campo decente, com arquibancada. Alcançara um auxílio da Câmara, interessara aos fazendeiros e, depois de fundado o Esperança, até surgira um jornalzinho, como os jornais dos grandes centros, dedicado quase exclusivamente à reportagem futebolística, com os seus “mais uma estonteante vitória do Esperança F.C.”, “mais um glorioso marco na história da falange alvinegra”...</p> <p>A vila era toda do clube.</p> <p>– Vamo vê domingo...</p> <p>– O Amparense? Coitado... Nem dá pra saída...</p> <p>– Dizem que são campeão...</p> |
| 10 | <p>– Campeão uma chimarra! Pode sê campeão lá, aqui eu quero vê! Pensa que Buriti dá confiança?</p> <p>– Ah! lá isso é. O Tartico leva tudo no salame...</p> <p>– É capaz de entrá de “bola-e-tudo.”</p> <p>– Isso é canja. Se alembra do Santa Cruz? Só o Chiquinho marcô três!</p> |
| 15 | <p>– E não é só, seu compadre! O gol do Nantinho não tem esse topetudo que vare! Em seis méis só comeu três bola!</p> <p>– E assim mesmo, uma foi de ofessaide...</p> <p>– E teve uma de <i>penalty</i> também.</p> <p>– De uma coisa eu tô convencido: pra vencê o Esperança, só mesmo São Paulo!</p> |
| 20 | <p>Buritizal continuava a sonhar. Já não lhe bastava a glória de campeão da zona. Convencera-se da sua invencibilidade. E quase se desinteressava quando um time comum, sem grande passado e verdadeira fama, aparecia por lá.</p> <p>– Num vale a pena trocê. Bastava o Tartico, a defesa e as duas extrema...</p> |

LESSA, Orígenes. O Esperança Futebol Clube. In: *Madrugada*. São Paulo: Moderna, 1981. p. 22-23. Fragmento. (T220_SUP)

(P100469ES) No trecho “Só o Chiquinho marcô três!” (l. 14), o ponto de exclamação indica

- A) crítica.
- B) deboche.
- C) empolgação.
- D) espanto.
- E) surpresa.

A habilidade avaliada nesse item é reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de sinais de pontuação e de outras notações, tratando-se, no caso, do sentido do ponto de exclamação. Em um texto escrito, sinais de pontuação marcam pausas, expressam sentimentos e atitudes: representam a modulação da fala e seus significados.

O suporte apresenta o fragmento de uma narrativa, extensa e com marcas linguísticas representativas da oralidade. Para resolver esse item, os estudantes deveriam, dentre as alternativas, que indicam sentidos possíveis para o uso da exclamação, identificar o sentido de empolgação que essa pontuação emprega ao trecho em destaque no comando para resposta, embasados pela fala anterior acerca do bom desempenho do time ("É capaz de entrar de 'bola e tudo"). Possivelmente, foi esse o percurso cognitivo feito pelos estudantes que assinalaram o gabarito, alternativa C (36,5%).

Aqueles que assinalaram a letra B (31,7%) não conseguiram perceber que o personagem não estava debochando do time, mas sim vangloriando o desempenho do Esperança F.C.. Esses estudantes podem ter se fixado a trechos pontuais do texto como "se desinteressava quando um time comum, sem grande passado e verdadeira fama, aparecia por lá", que em relação aos comentários positivos do time feitos pelo personagem, se configurariam como um deboche ao time. Entretanto, esse trecho refere-se ao time adversário, aquele que enfrentaria o Esperança, não sendo, assim, uma zombaria.

Quanto aos demais respondentes, que selecionaram as respostas A (13,1%), D (7,8%) e E (10,4%), indicaram sentidos possíveis ao ponto de exclamação, porém desconsideraram o contexto de inserção dessa pontuação. Portanto, esses estudantes ainda não desenvolveram essa habilidade.

| | |
|----------|--------------|
| A | 13,1% |
| B | 31,7% |
| C | 36,5% |
| D | 7,8% |
| E | 10,4% |

COM A PALAVRA, O PROFESSOR

ALÉM DAS NORMAS

Professora defende novos meios de aprendizado

Gilvanda Alves da Silva Reis é licenciada em Letras e conta que optou pela carreira de professora porque sempre gostou da área de formação, na qual já completa 15 anos. Atualmente leciona em oito turmas com cerca de 30 estudantes cada e entende que a função da escola é contribuir para a formação intelectual e profissional de crianças e jovens.

Para a professora, lidar com o excesso de informação da atualidade é um dos maiores desafios da sua profissão: “conciliar tantas teorias com a nossa realidade e despertar nos estudantes a consciência de que a escola é importante e necessária, e não apenas um lugar de prazer”.

Diferentes caminhos

Gilvanda acredita que o ensino da Língua Portuguesa deveria ser menos pautado na gramática normativa e nas classificações, permitindo ao estudante “aprender a se comunicar com competência através de experiências mais significativas, a

partir do ensino com textos de diferentes gêneros”, defende.

Os resultados das avaliações externas contribuem para minimizar, de forma gradativa, os desafios de sua profissão. Ela diz que o resultado “indica novos caminhos e novas metodologias, fazendo com que pensemos o que devemos ensinar e como devemos ensinar”.

Para a educadora, os itens de múltipla escolha utilizados para a elaboração dos testes são úteis em sala de aula, pois “contribuem para o estudante analisar o conteúdo e saber sintetizar o que aprendeu”.

Outros fatores podem auxiliar o trabalho docente. Gilvanda alega que, a partir da leitura das publicações pedagógicas, obtém informações atualizadas, que permitem uma reflexão de sua prática. Além disso, a escala de proficiência e os padrões de desempenho determinados pelo estado “orientam nossa prática e como planejamos o conteúdo a ser trabalhado”, 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 em todas as escolas do Mato Grosso do Sul.



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

Coordenação Geral do CAEd
Lina Kátia Mesquita Oliveira

Coordenação Técnica do Projeto
Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo

Coordenação da Unidade de Pesquisa
Tufi Machado Soares

Coordenação de Análises e Publicações
Wagner Silveira Rezende

Coordenação de Instrumentos de Avaliação
Verônica Mendes Vieira

Coordenação de Medidas Educacionais
Wellington Silva

Coordenação de Operações de Avaliação
Rafael de Oliveira

Coordenação de Processamento de Documentos
Benito Delage

Coordenação de Produção Visual
Hamilton Ferreira

Responsável pelo Projeto Gráfico
Edna Rezende S. de Alcântara

Ficha Catalográfica

VOLUME 3 – LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ano do Ensino Médio/1ª Fase da EJA

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. / 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: 1º ano do Ensino Médio/1ª Fase da EJA – Língua Portuguesa

ISSN 2238-0590

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

