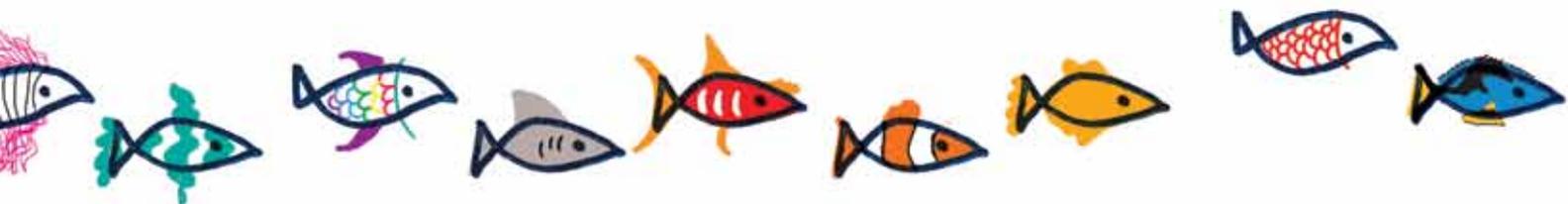


SAEMS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental





SAEMS 2011

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental

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



Governo do Estado de Mato Grosso do Sul

Governador

André Puccinelli

Vice-Governadora

Simone Tebet

Secretária de Estado de Educação

Maria Nilene Badeca da Costa

Secretária-Adjunta da Secretaria de Estado de Educação

Cheila Cristina Vendrami

Diretor Geral de Infraestrutura, Administração e Apoio Escolar

Josimário Teotônio Derbli da Silva

Superintendente de Planejamento e Apoio Institucional

Angela Maria da Silva

Coordenadora de Programas de Apoio Educacional

Lázara Lopes da Costa

Equipe de Avaliação

Abadia Pereira da Silva

Ana Paula Almeida de Araujo 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 Como formar um leitor proficiente?

39

PADRÕES DE DESEMPENHO
ESTUDANTIL

40 Muito Crítico

42 Crítico

46 Intermediário

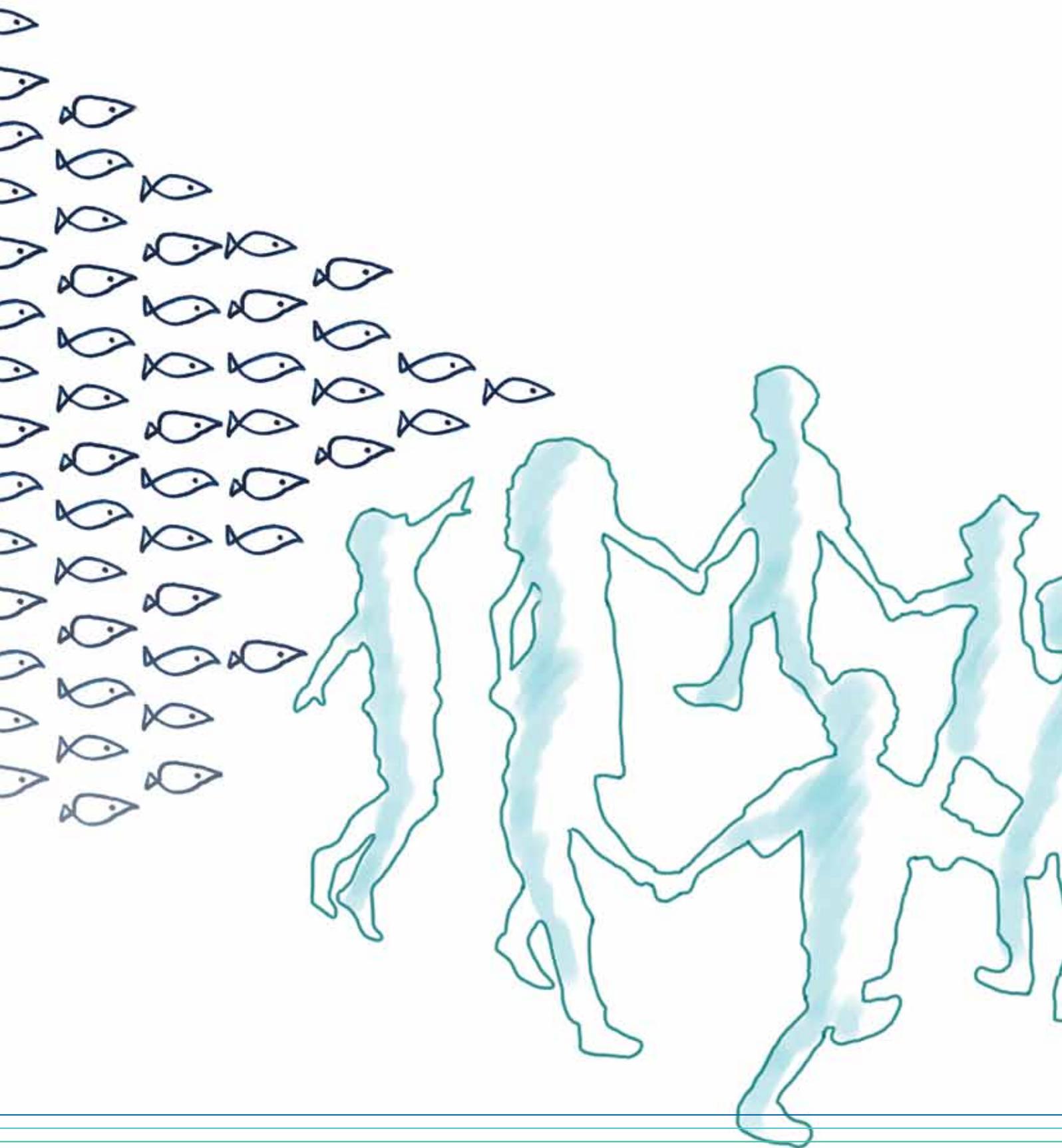
56 Adequado

63 Com a palavra, o professor

67

O TRABALHO CONTINUA





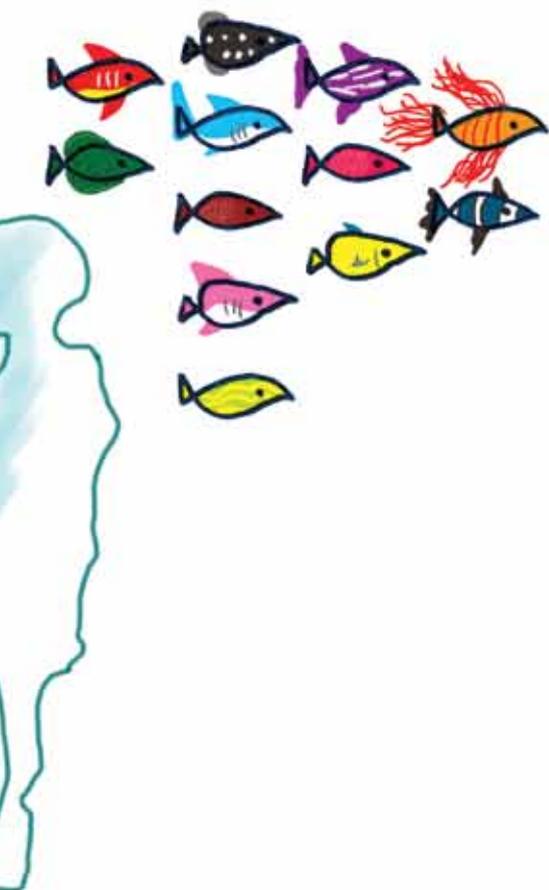
A IMPORTÂNCIA DOS RESULTADOS

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 a 5^o ano do Ensino Fundamental. Para a interpretação pedagógica desses resultados, a **escala de proficiência**, com seus **domínios e competências**, será fundamental. Com ela, torna-se possível entender em quais pontos os estudantes estão em relação ao desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais ao aprendizado da Língua Portuguesa. Como você verá, o detalhamento dos níveis de complexidade das habilidades, apresentado nos domínios e competências da escala, prioriza a descrição do desenvolvimento cognitivo ao longo do processo de escolarização. Essas informações são muito importantes para o planejamento dos professores, bem como para as intervenções pedagógicas em sala de aula.

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

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



OS RESULTADOS DA SUA ESCOLA

Os resultados desta escola no 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.caedufff.net.

RESULTADOS IMPRESSOS NESTA REVISTA

1. Proficiência média

Apresenta a proficiência média desta escola. Você pode comparar a proficiência com as médias do estado, do seu polo de ensino 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 nível de proficiência e 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

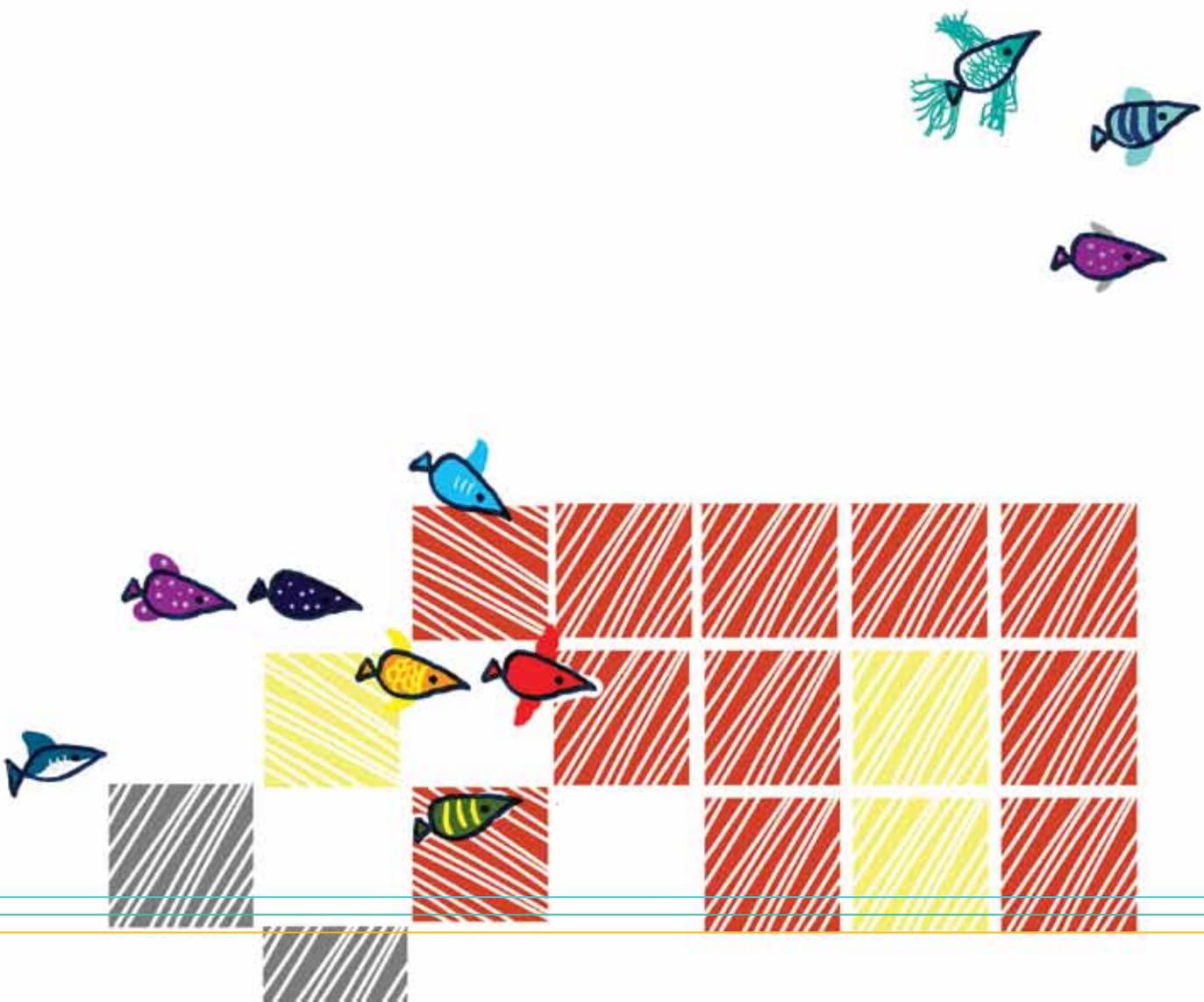
5. Percentual de acerto por descritor

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 5º ano do Ensino Fundamental. Essas são informações importantes para o acompanhamento, pelo estudante e seus familiares, de seu desempenho escolar.





A ESCALA DE PROFICIÊNCIA

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

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

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



Domínios	Competências	Descritores
Apropriação do Sistema da Escrita	Identifica letras.	*
	Reconhece convenções gráficas.	*
	Manifesta consciência fonológica.	*
	Lê palavras.	*
Estratégias de Leitura	Localiza informação.	D8
	Identifica tema.	D9
	Realiza inferência.	D10, D11, D13, D26 e D27
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto.	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
	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 5º ano do Ensino Fundamental. 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 DA ESCRITA

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

IDENTIFICA LETRAS



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



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



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



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



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

RECONHECE CONVENÇÕES GRÁFICAS



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



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



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



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

MANIFESTA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



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

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

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



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

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

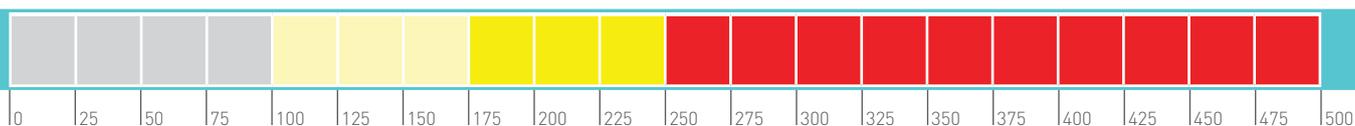
 O nível de complexidade desta competência também pode variar em função de alguns fatores: se o texto apresenta linguagem não verbal, verbal ou mista; se o vocabulário é mais ou menos complexo; se o gênero textual e a temática abordada são mais ou menos familiares ao leitor, dentre outros. Estudantes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

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



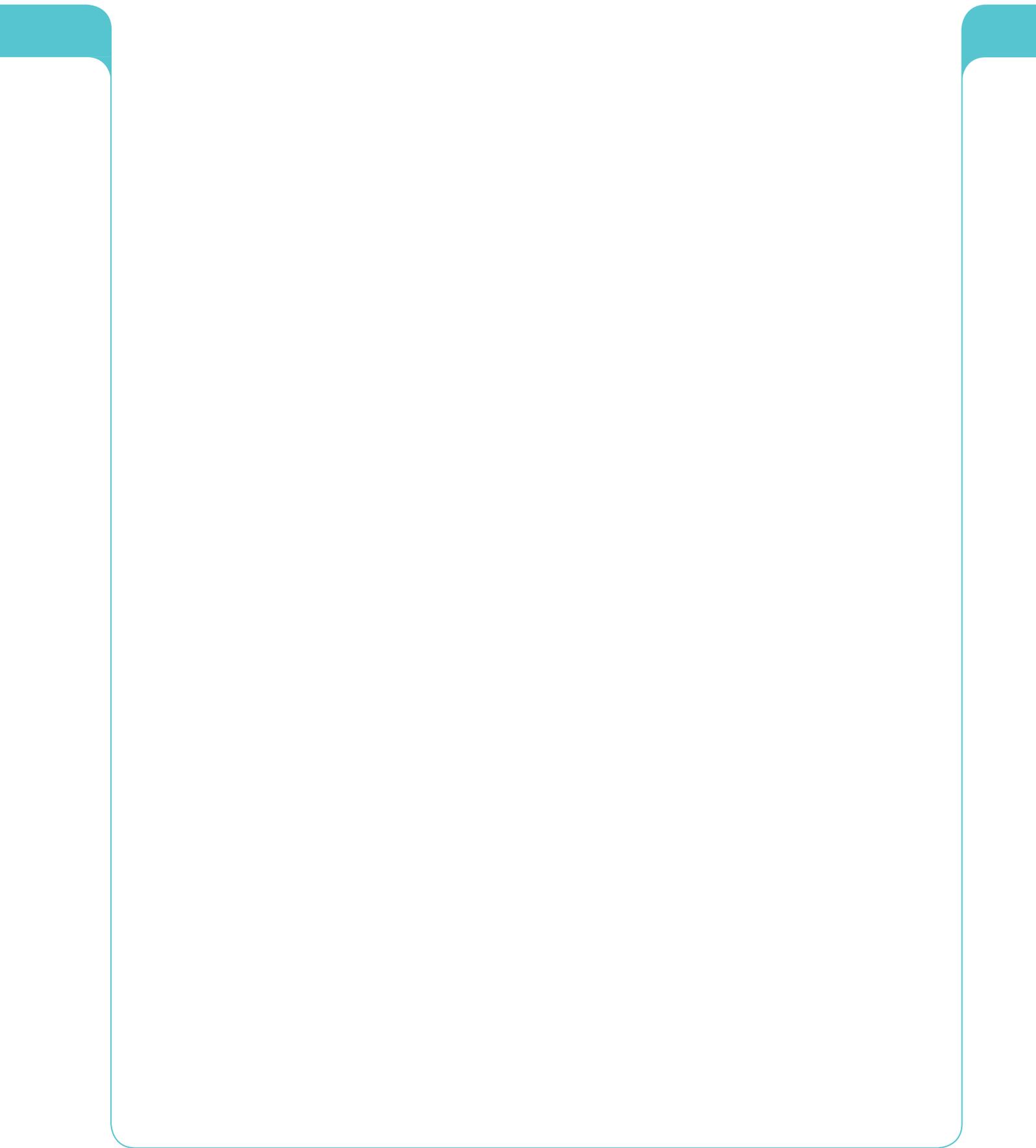
A competência de identificar gênero, função ou destinatário de um texto envolve habilidades cujo desenvolvimento permite ao leitor uma participação mais ativa em situações sociais diversas, nas quais o texto escrito é utilizado com funções comunicativas reais. Estas habilidades vão desde a identificação 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, observamos 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.

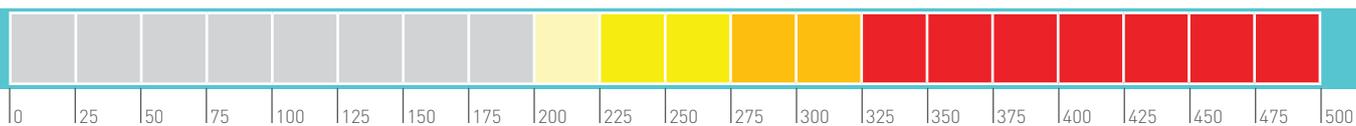


O amarelo-escuro, 275 a 325 pontos, indica que os estudantes com uma proficiência que se encontra neste intervalo já conseguem realizar tarefas mais complexas ao comparar textos, como, por exemplo, reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.



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.
- 

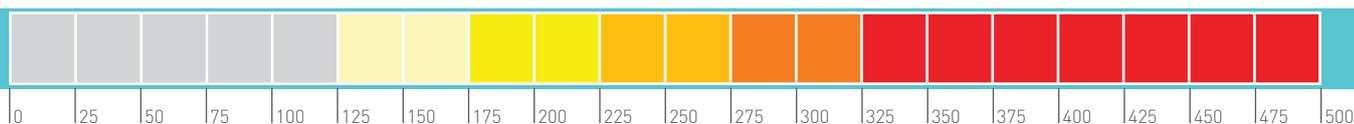
Esta competência começa a se desenvolver entre 200 e 225 pontos na escala de proficiência. Os estudantes que se encontram no nível indicado pelo amarelo-claro, distinguem fato de opinião em um texto narrativo, por exemplo.
- 

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.

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

COMO FORMAR UM LEITOR PROFICIENTE?

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

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

Ao contrário do que se imagina, o ato de ler e compreender não se resume a passar os olhos pelas páginas de um livro ou um jornal. Ler, no sentido amplo, significa construir sentido. Quando construímos sentido para o que lemos, então compreendemos. Mais do que isso, é preciso ter em mente que ler é uma atividade complexa, pois o sentido não está nas palavras e frases;

não está dado no texto. Só é possível ler e compreender quando os leitores relacionam as informações dadas com os conhecimentos que já têm armazenados, fruto de suas vivências sociais, culturais e afetivas, resultantes de sua interação com o mundo.

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

Mais além da superfície

Em qualquer tipo de texto, numa propaganda, por exemplo, sempre há várias pistas que nos conduzem ao sentido: o local onde ele é publicado ou veiculado (revista, TV, rádio etc.); a existência do nome ou da logomarca da empresa responsável pelo serviço ou produto ofertado. Se a empresa atua na região onde a propaganda é veiculada, a familiaridade das pessoas com seu nome ajuda na compreensão de que se trata de um anúncio – e não de uma matéria jornalística, por exemplo. Além disso, em anúncios impressos é comum se relacionar o texto verbal a imagens, ampliando os sentidos – desde que o leitor do anúncio tenha familiaridade com o repertório de imagens e situações apresentadas. Ou seja, para compreender a mensagem, é preciso associar uma série de informações,

nem sempre apresentadas de maneira explícita no texto.

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

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

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

textos e, como consequência, do mundo que o cerca. Cabe ao professor atuar em sala de aula no sentido de desenvolver, em seus estudantes, habilidades de caráter inferencial, e não meramente de identificação de informações. Dessa maneira, a escola enfoca os aspectos discursivos do texto, propiciando ao estudante uma relação direta com a sociedade. Para isso, é preciso que o trabalho escolar com a língua materna relacione o conhecimento discursivo, textual e linguístico, associando-os às atividades de compreensão.

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

Caminhos para ensinar a ler

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

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

Os gêneros geralmente possuem um certo formato; então, quanto mais familiarizado com a diversidade deles, mais o estudante é capaz de reconhecer as regularidades textuais, auxiliando-o na compreensão. Alargando esse conhecimento, ampliam-se as possibilidades de compreensão. Nessa direção, as vivências extraescolares contribuirão sobremaneira para isso. Ademais, a valorização da cultura da comunidade

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

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

dos estudantes é uma forma de aproximar a escola da realidade e vice-versa.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao se estabelecer um objetivo, é possível focar determinados aspectos de interesse para a atividade que realizada em sala de aula, ou para um projeto

pedagógico em andamento na escola. A adoção dessas estratégias favorece a leitura fluente e compreensão integral do texto. Após a leitura propriamente dita, há duas estratégias que podem ser adotadas: a construção de esquemas e a "reação" aos textos.

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

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

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

Em outras palavras, não basta escrever sobre o que foi lido: o estudante precisa, para além de descrever, analisar e avaliar o texto. De fato, é

um instrumento que propicia ao estudante uma conscientização sobre seus processos de compreensão e de aprendizagem. Ademais, permite que os professores detectem o estado real de cada estudante em relação a esses processos, podendo, então, interferir de maneira mais eficaz no seu desenvolvimento.

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

Da sala de aula para toda a escola

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

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

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

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



PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL

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

O desempenho escolar de qualidade implica, necessariamente, a realização dos objetivos 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.

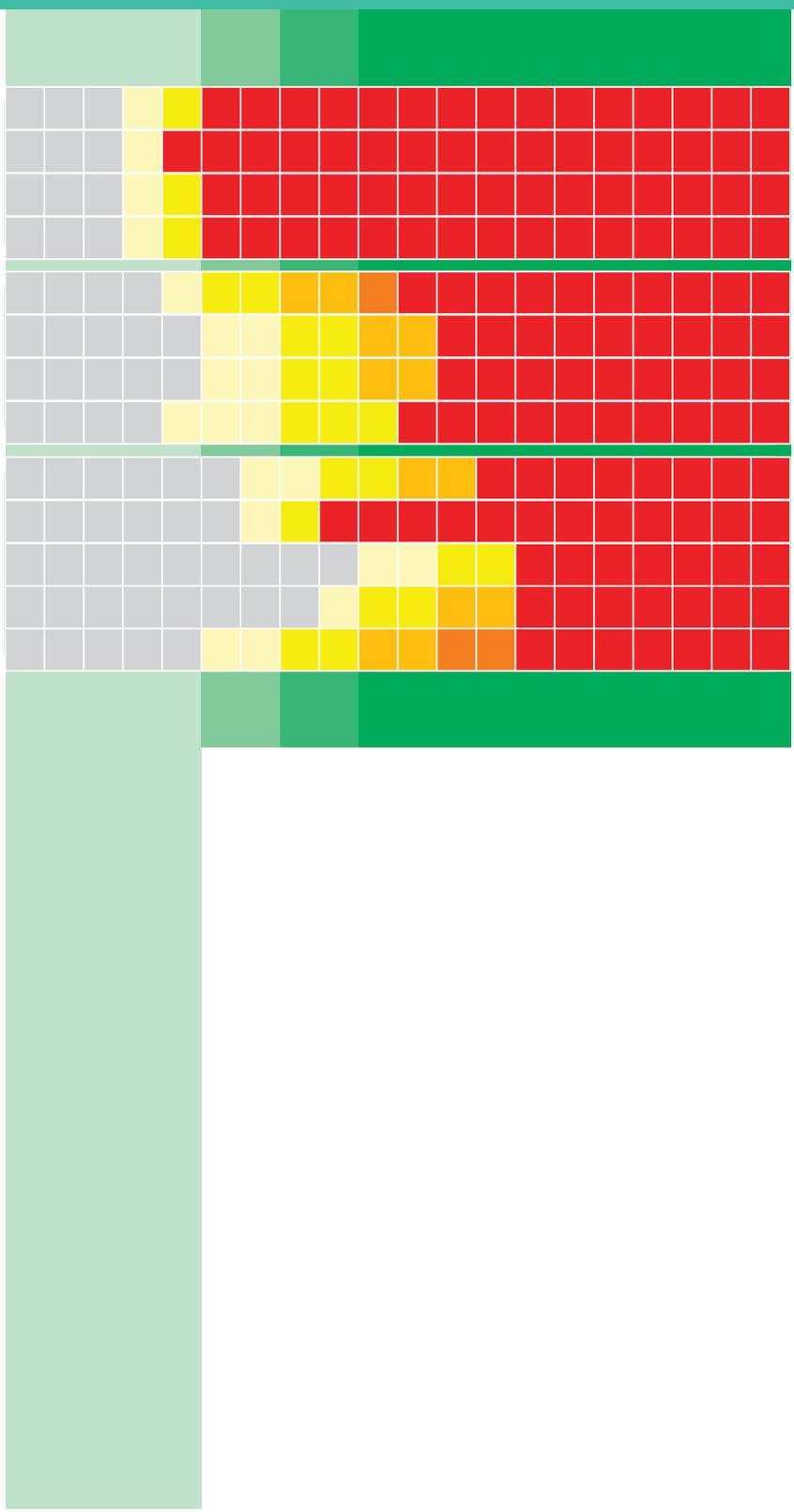
* O percentual de brancos e nulos não está contemplado nesses exemplos.



MUITO CRÍTICO

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

ATÉ 125 PONTOS



CRÍTICO

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

No que se refere à variação linguística, reconhecem expressões características da linguagem coloquial. Constata-se, assim, que começam a desenvolver um leque de habilidades que lhes permitirá avançar para um nível mais complexo de leitura.

Leia o texto abaixo.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6485
Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira87.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2010. (P050042EX_SUP)

(P050042EX) Esse texto é engraçado, porque

- A) a criançada apostava corrida.
- B) a criançada estava se divertindo.
- C) o cabelo do menino serviu de varal.
- D) o menino estava com muita raiva.

Esse item avalia a habilidade de os estudantes identificarem efeitos de humor e seu suporte traz uma tirinha da Turma da Mônica de uma cena, que explora apenas a linguagem não verbal.

Para resolverem essa questão, os estudantes precisam observar cada particularidade da cena, as ações e expressões dos personagens para captarem o humor do texto.

Os estudantes que marcaram a letra C [86,1%], que é o gabarito, observaram todos os detalhes da cena, as atitudes dos personagens e compreenderam que o texto se torna engraçado a partir da articulação de todos os elementos da tirinha: as três crianças nadando, demonstrando estarem felizes, o menino do lado de

fora da água visivelmente contrariado, provavelmente, pelo fato de seu cabelo servir de suporte para a roupa das outras crianças.

Os estudantes que escolheram a alternativa A (3,0%) focalizaram sua atenção nas crianças brincando na água, pensando que essas estavam apostando uma corrida a nado. Assim como os que optaram pela alternativa B (4,1%), que também desconsideraram as demais informações da imagem e voltaram o seu olhar somente para as crianças que se divertiam nas águas do rio.

Já os estudantes que optaram pela letra D (6,5%), possivelmente, consideraram apenas a imagem do cabelinho com cara de bravo e não deram atenção às demais informações da tirinha.

A 3,0%

B 4,1%

C 86,1%

D 6,5%

Leia o texto abaixo.

Piquenique

1 toalha grande.
 1 faca.
 Garfos pequenos.
 Copos e pratos descartáveis.
 1 pacote de guardanapos.
 5 garrafas grandes de refrigerante.
 2 garrafas de suco.
 2 bolos doces.
 25 docinhos miúdos.
 2 tortas salgadas.
 25 pãezinhos para sanduíche.
 Queijo e presunto fatiados.
 Algumas laranjas e maçãs.

Disponível em: <www.portalpositivo.com.br>. Acesso em: 9 mar. 2010. (P050066EX_SUP)

(P050066EX) Esse texto é

- A) um bilhete.
- B) um convite.
- C) uma lista.
- D) uma receita.

Este item avalia a habilidade de os estudantes identificarem o gênero do texto, que nesse caso é uma lista, contendo 13 tipos de artigos para a realização de um piquenique.

Para realizar essa tarefa, os estudantes precisam reconhecer a estrutura no texto e observarem o seu conteúdo, para concluírem a tarefa solicitada pelo comando.

Os estudantes que marcaram a letra C (77,5%) associaram o formato e o conteúdo do texto, identificando corretamente que o suporte apresenta um texto do gênero lista.

Os estudantes que escolheram a alternativa A (2,6%) e B (2,8%) podem ter se pautado na leitura do título e na estrutura do texto, associando-o ao gênero bilhete ou, ainda, ao convite, inferindo que o texto teria como finalidade convocar para um piquenique, demonstrando, dessa forma, não desconsiderar o conteúdo do texto.

Aqueles que optaram pela alternativa D (16,7%), possivelmente, confundiram a lista com o gênero receita pela semelhança na disposição dos itens e por listar produtos alimentícios, assim como os ingredientes de uma receita culinária.

A 2,6%

B 2,8%

C 77,5%

D 16,7%

INTERMEDIÁRIO

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

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

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

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

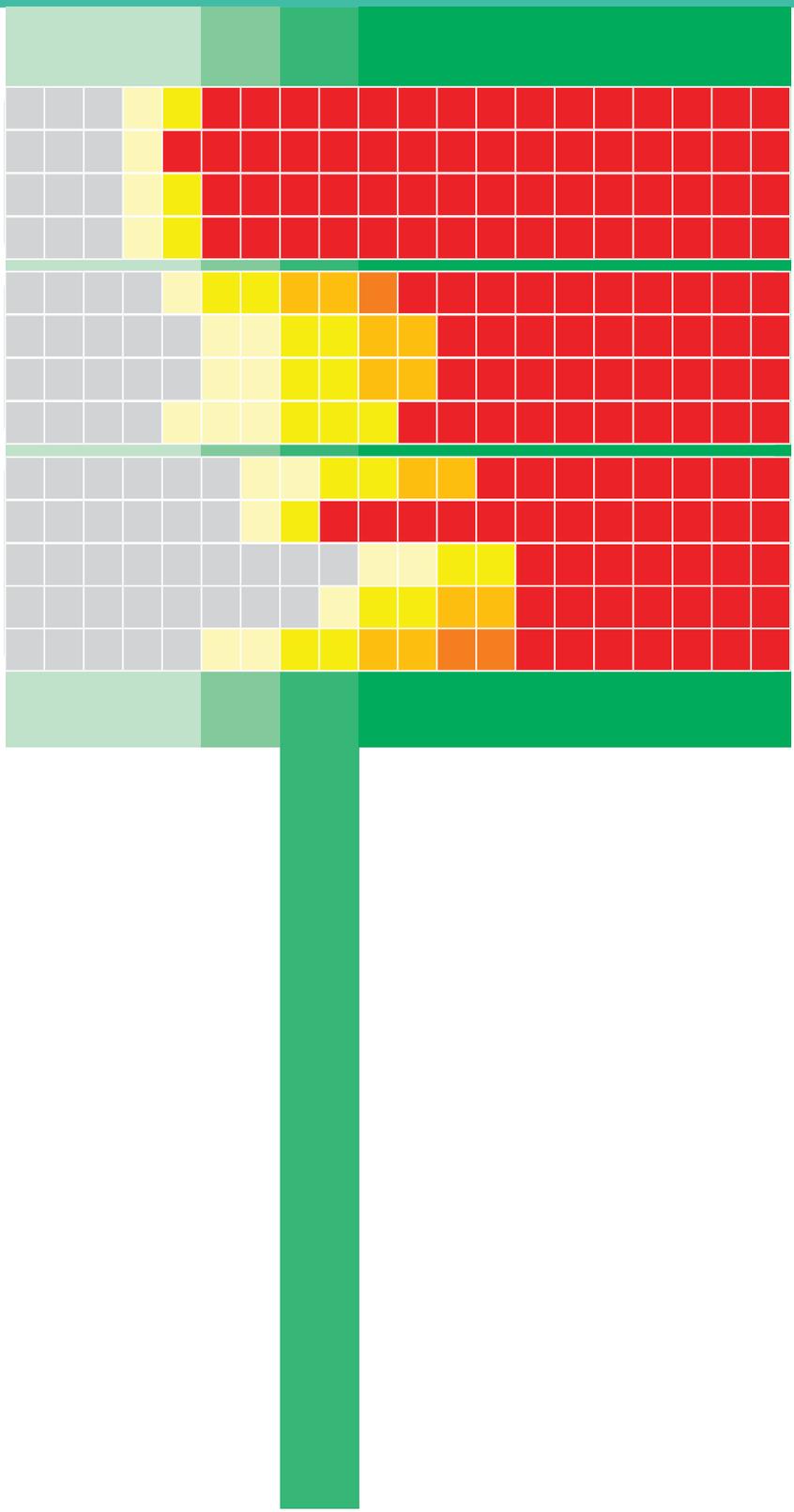
de opinião. Acrescente-se ainda que interpretam textos que integram linguagem verbal e não verbal cuja temática se relaciona ao cotidiano do estudante.

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

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

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

DE 175 A 225 PONTOS



Leia os textos abaixo.

Texto 1

Folha de S. Paulo, 20 set. 2003. Folhinha. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

Texto 2

Infância

Eu tenho oito anos e já sei ler e escrever.

Por isso, ganhei de presente a história de Peter Pan.

As aventuras dele com o Capitão Gancho e o jacaré que engoliu um relógio até que são engraçadas.

5 Mas achei uma bobagem aquela mania do Peter Pan de querer ficar sempre menino.

Já imaginaram se todos quisessem ficar sempre pequenos e nunca mais crescer?

Aí quem ia cuidar da gente? Fazer comida, passar pito,

10 mandar tomar banho, dizer que é hora de ir pra cama? Sarar a gente da dor de barriga e a dor de dente?

LISBOA, Henrique. [et al]. *Varal de poesia*. São Paulo: Ática, 2003. p. 35.

(P060348B1_SUP)

(P060349B1) No Texto 2, no trecho “As aventuras **dele**...” (v. 3), a palavra destacada refere-se a

- A) Peter Pan.
- B) Capitão Gancho.
- C) jacaré.
- D) relógio.

Este item avalia a habilidade de identificar palavras ou expressões que retomam outros elementos do texto.

O suporte apresenta dois textos, o primeiro deles é uma tirinha de três quadros, na qual são empregadas as linguagens verbais e não verbais. O segundo texto é um poema narrativo de 11 versos livres, que não se prendem a rimas, compostos na primeira pessoa do singular, em linguagem simples e própria das crianças.

Para resolver este item, os estudantes precisam ler o segundo texto na íntegra, observando as pessoas citadas pelo eu - lírico e identificar aquela que, no trecho indicado pelo comando, é substituída pelo pronome em destaque.

Os estudantes que marcaram a letra A (75,4%), gabarito, leram o texto e identificaram a pessoa a quem o pronome destacado se refere no intuito de não ocorrer a repetição do nome Peter Pan. Esses estudantes perceberam o recurso coesivo ao qual a autora recorreu para dar mais fluência ao texto.

Aqueles que escolheram a alternativa B (16,6%), assim como os que marcaram as alternativas C (3,6%) e D (3,0%), podem ter se prendido aos nomes de personagens e objetos citados no texto, que, assim como o gabarito, também são masculinos. Essas escolhas indicam que esses estudantes ainda não desenvolveram a habilidade avaliada.

A 75,4%

B 16,6%

C 3,6%

D 3,0%

Leia o texto abaixo.

A Lenda do Saci data do fim do século XVIII. Durante a escravidão, as amas-secas e os caboclos-velhos assustavam as crianças com os relatos das travessuras dele. Seu nome no Brasil é de origem Tupi Guarani. Em muitas regiões do Brasil, o Saci é considerado um ser brincalhão enquanto que em outros lugares ele é visto como um ser maligno.

Disponível em: <<http://sitededicas.uol.com.br/cfolc.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2010. Fragmento. (P040045BH_SUP)

(P040045BH) Esse texto fala sobre

- A) a época da escravidão.
- B) a origem da Lenda do Saci.
- C) as brincadeiras de Saci.
- D) as regiões do Brasil.

A habilidade avaliada por este item é a de identificar o tema ou assunto global do texto. Nesse caso, o suporte apresenta o fragmento de um texto com características de curiosidade, acerca da origem do mito Saci Pererê.

Para realizarem essa tarefa, os estudantes precisam ler atentamente o texto, associando as informações oferecidas pelo autor, para, então, identificar o tema.

Os estudantes que marcaram a letra B (74,0%) identificaram o gabarito ao extraírem corretamente do texto o assunto abordado.

Já os que marcaram a letra A (13,5%) podem ter feito uma leitura parcial, pois pautaram sua resposta, principalmente, no trecho "Durante a escravidão".

Os que optaram pela alternativa C (7,1%) e D (4,7%), ao contrário dos citados anteriormente, podem ter se valido da leitura das últimas duas linhas do texto e desconsideraram o restante do seu conteúdo. Esses estudantes podem, ainda, não ter lido com atenção o comando e as alternativas propostas.

A 13,5%

B 74,0%

C 7,1%

D 4,7%

Leia o texto abaixo.

ARANHA

O cara pede uma salada em um restaurante e quando vai comer, vê uma mosca no tomate. Imediatamente, ele chama o garçom:

– Garçom! Olha só o tamanho desta mosca pousada no meu tomate! E agora, o que eu faço?

O garçom responde:

– Fica frio... Olha só o tamanho da aranha que saiu da alface! Já, já ela come a mosca!

Disponível em: <<http://criancas.uol.com.br/piadas/livro-de-piadas/aranha.jhtm>>. Acesso em: 26 mar. 2011. (P050210C2_SUP)

(P050211C2) Nesse texto, a expressão “Fica frio...” indica uma linguagem usada em

- A) conversas entre amigos.
- B) notícias de jornais.
- C) boletins sobre o tempo.
- D) profissões específicas.

Este item avalia a habilidade de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

O suporte traz um texto do gênero piada, de extensão curta e linguagem simples.

Para resolver o item, os estudantes precisam ler atentamente o texto, identificando em suas passagens as variantes linguísticas empregadas pelo autor.

Os estudantes que marcaram a letra A (70,3%), gabarito, leram o todo o texto e perceberam que a expressão utilizada por um garçom, indica um tipo de relação amigável, bastante próxima do cliente e que esse tipo de linguagem não caberia numa relação formal. Além disso, puderam perceber que a expres-

são em destaque não foi empregada em seu sentido literal no texto, mas como uma gíria, que compreende o sinônimo de “calmo”, “tranquilo”.

Os estudantes que escolheram a alternativa B (4,9%) e C (7,1%) podem ter considerado a expressão no seu sentido literal, como um indicativo do clima, comum em boletins do tempo, publicados em jornais diariamente.

Aqueles que assinalaram a opção D (17,0%), possivelmente, entenderam que essa linguagem descompromissada, empregando gírias, seja própria de alguma profissão, talvez pelo texto apresentar três vezes o termo “garçom”. Esses estudantes se afastaram do gabarito, pois não conseguiram identificar a linguagem no contexto apresentado.

A 70,3%

B 4,9%

C 7,1%

D 17,0%

Leia o texto abaixo.

Feijoada

Nos tempos da escravidão
quando a mesa era posta
com primor e dor
a negra escrava cozinheira
encontrava na cozinha
uma forma de libertação

misturava na panela sua história
com a história de seu dono

eram brancos os seus senhores
eram negras as suas mãos
foram elas que ajudaram
a criar com seus segredos africanos
nossa cheirosa comida brasileira

e foi mais ou menos desse jeito
nessa mistura tão gostosa de cultura
que a Feijoada nasceu

E por isso que até hoje
Quem prova de uma Feijoada
Fica alegre de repente
É que cada um encontra nela
O sabor de sua gente ...

ROSA, Sonia. *Feijoada*. Rio de Janeiro: Pallas, v. 4, 2005. (P040024BH_SUP)

(P040024BH) De acordo com esse texto, as pessoas que provam a Feijoada ficam alegres porque

- A) ela é feita com segredos africanos.
- B) ela é uma cheirosa comida brasileira.
- C) encontram nela o sabor de sua gente.
- D) encontram uma forma de libertação.

Este item avalia a habilidade de estabelecer relações causa/consequência entre partes e elementos do texto. Nesse caso, o suporte apresenta um poema de 21 versos livres, sem compromisso rigoroso com a rima e com a estrutura das estrofes, que, em linguagem simples, fala da história da feijoada, associando-a ao sonho de liberdade dos escravos no Brasil.

Para resolver este item, os estudantes precisaram ler o texto até o fim, a fim de perceberem que, durante todo o texto, a autora fala sobre a mistura de culturas que compõe a feijoada e, na última estrofe, ela explica claramente a alegria de quem prova a feijoada. O fato de poderem encontrar a resposta claramente escrita nos dois últimos versos pode ser um elemento facilitador para se chegar ao gabarito.

Os estudantes que chegaram ao gabarito, letra C (55,6%), leram o texto com a devida atenção e compreenderam o que é dito nas entrelinhas, desde o início,

sobre o sentimento dos escravos ao prepararem o prato. Esses estudantes perceberam que a alegria de quem degusta a feijoada está diretamente ligada ao sentimento dos escravos que a preparavam pensando em sua liberdade.

Os estudantes que escolheram a letra A (17,9%) e B (14,7%), podem ter se prendido à terceira estrofe do poema que fala dos segredos africanos no tempero da comida brasileira e no último verso dessa estrofe que faz um elogio à comida brasileira e aos seus cheiros. Esses estudantes, possivelmente, realizaram uma leitura parcial, afastando-se do gabarito.

Aqueles que optaram pela alternativa D (10,9%), provavelmente, focalizaram sua atenção na primeira estrofe do texto, desconsiderando o restante do seu conteúdo. Esses estudantes consideraram “uma forma de libertação” como justificativa para a alegria sentida por todas as pessoas que provam a feijoada e se distanciaram da resposta certa.

A 17,9%

B 14,7%

C 55,6%

D 10,9%

Leia o texto abaixo.



(P050174CE) No terceiro quadrinho desse texto, na frase “Cadê meu pedaço de pizza?” o ponto de interrogação indica

- A) confirmação.
- B) medo.
- C) surpresa.
- D) tristeza.

A habilidade avaliada por este item é a de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso dos sinais de pontuação. Nesse caso, o suporte traz uma tirinha da Turma da Mônica, de três cenas, que explora a linguagem verbal e não verbal.

Para resolver este item, os estudantes precisam ler o texto quadro a quadro e os três na sequência, para compreender o desenvolvimento da narrativa.

Os estudantes que marcaram a letra C (69,9%) leram todo o texto e, baseados na sequência do mesmo e na articulação dos seus quadros, puderam perceber que o ponto de interrogação, nesse caso, indica a surpresa da menina ao perceber que seu pedaço de pizza havia sumido de suas mãos.

Aqueles que escolheram a letra A (15,7%) podem ter se baseado na conversa das meninas, na conclusão de Mônica sobre tantas coisas que não se consegue explicar e o fato de logo de-

pois da sua fala a pizza que ela estava comendo desaparecer. Esses estudantes podem ter pensado que a última fala da Mônica tenha o intuito de confirmar sua argumentação anterior.

Os estudantes que optaram pela alternativa B (5,2%), provavelmente, associaram a ideia de Mônica sobre o mistério das coisas, com manifestações paranormais, que poderiam causar estranheza e medo. Esses estudantes não fizeram a leitura atenta dos quadrinhos, nem perceberam que foi há a indicação de que Magali comeu o pedaço de pizza da amiga.

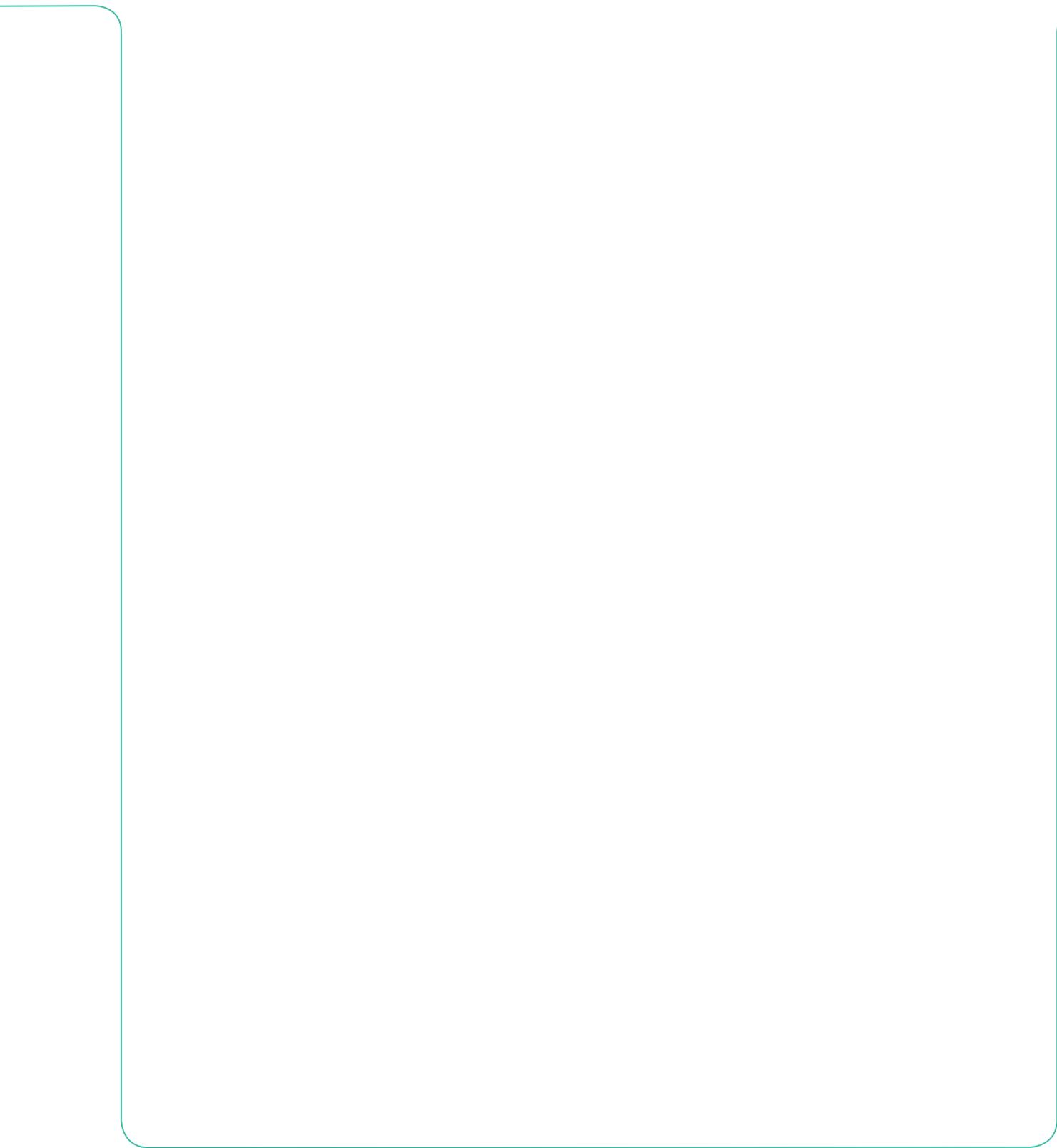
Os que assinalaram a opção D (8,6%) podem ter confundido a expressão de surpresa no rosto da Mônica com tristeza, por ter sido enganada pela amiga que comeu o seu pedaço de pizza sem pedir licença. Esses estudantes, possivelmente, se distanciaram do gabarito porque não relacionaram os quadrinhos e seus elementos verbais e não verbais.

A 15,7%

B 5,2%

C 69,9%

D 8,6%



ADEQUADO

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

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

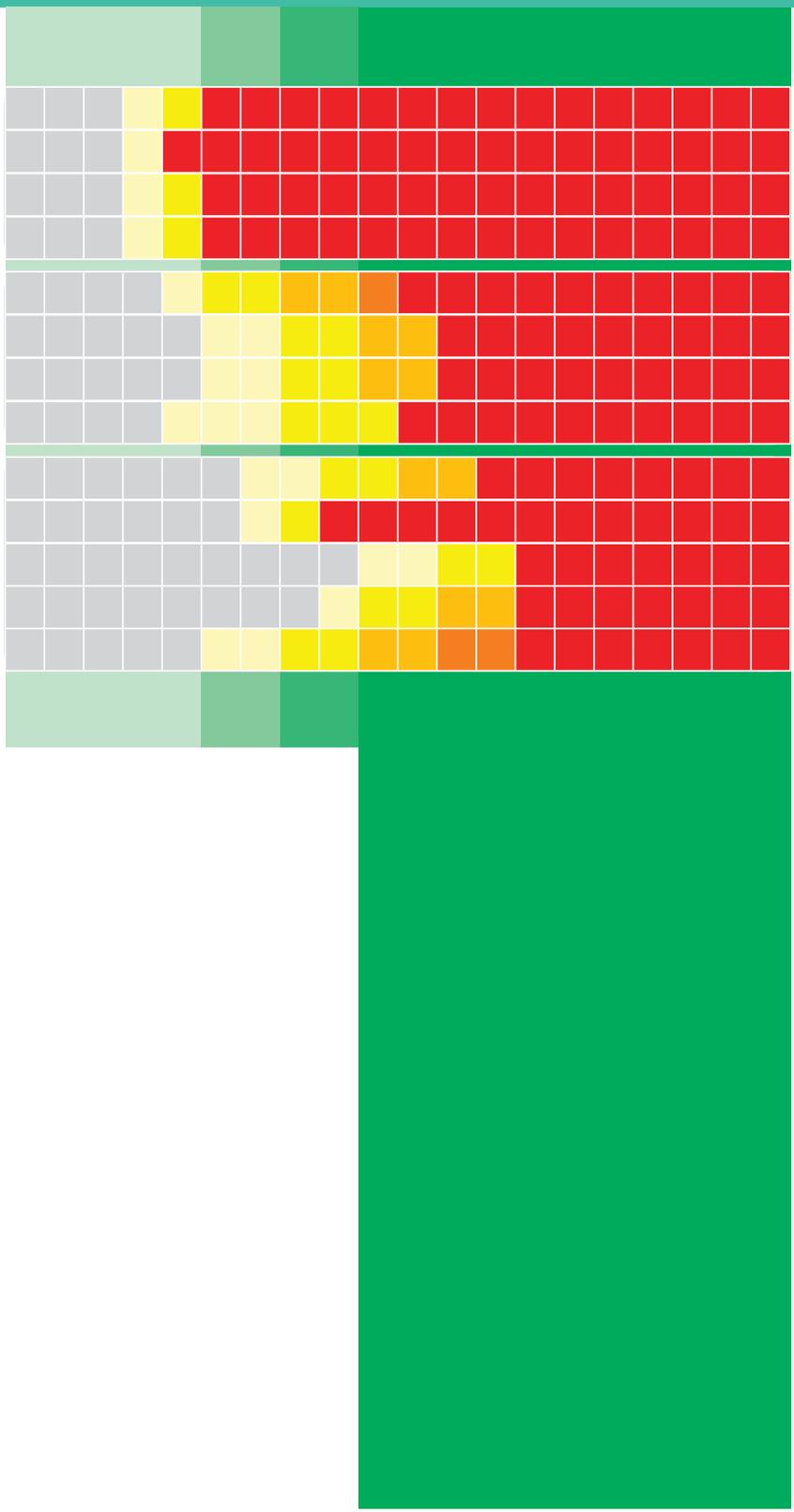
Na dimensão relativa à apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam habilidades de realizar operações de retomada de informações por meio de pronomes demonstrativos, possessivos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por expressões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

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

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

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

ACIMA DE 225 PONTOS



Leia os textos abaixo.

Texto 1

Folha de S. Paulo, 20 set. 2003. Folhinha. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

Texto 2

Infância

Eu tenho oito anos e já sei ler e escrever.
 Por isso, ganhei de presente a história de Peter Pan.
 As aventuras dele com o Capitão Gancho e o jacaré que engoliu um relógio até que são engraçadas.

5 Mas achei uma bobagem aquela mania do Peter Pan de querer ficar sempre menino.
 Já imaginaram se todos quisessem ficar sempre pequenos e nunca mais crescer?

10 Aí quem ia cuidar da gente? Fazer comida, passar pito, mandar tomar banho, dizer que é hora de ir pra cama? Sarar a gente da dor de barriga e a dor de dente?

LISBOA, Henrique. [et al]. *Varal de poesia*. São Paulo: Ática, 2003. p. 35.

(P060348B1_SUP)

(P060348B1) Esses textos são semelhantes, porque

- A) abordam questões relativas à idade.
- B) criticam o excesso de consumo.
- C) quem fala é um adolescente.
- D) quem fala quer ser criança.

A habilidade avaliada por este item é a de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. Nesse caso, o suporte apresenta dois textos: uma tirinha e um poema.

Para resolver este item, os estudantes precisaram ler os dois textos atentos para as suas semelhanças e escolherem, dentre as alternativas, aquela que responde ao comando.

Os estudantes que chegaram ao gabarito, letra A (40,5%), leram os dois textos e constataram que a semelhança dos mesmos está na abordagem sobre a idade. Esses estudantes entenderam que, no primeiro texto, a menina percebe a complexidade da vida adulta, a partir da quantidade de cosméticos encontrados no armário. Já no segundo texto, vê-se a preocupação do eu lírico – que representa a fala de uma criança – perante a busca de Peter Pan pela infância eterna, já que, se as crianças não crescessem, não haveria adultos para cuidar delas. Esses estudantes encontraram no segundo texto a declaração explícita no sétimo e oitavo versos acerca da sua preocupação pelo não crescimento das pessoas, mas no primeiro texto, a menina não chega a esclarecer a sua inquietação no último quadro, dessa forma, os estudantes pre-

cisariam inferir o significado da fala da menina, relacionando-o com a pesquisa que ela faz nos produtos de beleza, nas duas primeiras cenas.

Os estudantes que marcaram a letra B (8,4%) podem ter confundido o susto que a menina levou com o excesso de produtos de beleza usados pelos adultos, com a indignação que ela poderia ter sentido pelo exagero de gastos feitos com os mesmos. Esses estudantes, provavelmente, não fizeram a comparação entre os textos e se basearam apenas na tirinha para responder o item, afastando-se do gabarito.

Os que escolheram a letra C (9,2%) podem ter se pautado no senso comum de que os adolescentes se interessam pelos assuntos dos adultos e se afastaram do gabarito.

Os estudantes que marcaram a alternativa D (41,1%) demonstram dificuldades na leitura dos textos, pois não conseguiram perceber que tanto a menina personagem da tirinha quanto o eu lírico do poema são crianças ainda, portanto não poderiam desejar serem crianças. Esses estudantes, provavelmente, levaram-se pela contestação presente nos dois textos sobre a transformação das crianças em adultos, mas interpretaram-na equivocadamente.

A 40,5%

B 8,4%

C 9,2%

D 41,1%

Leia os textos abaixo.

Texto 1	Texto 2
O primeiro caderno	Caderno
<p>Emoções há muitas na vida, e de todos os tipos, mas raras se comparam em intensidade àquela que a gente tem quando se compra o primeiro caderno escolar. De cinquenta folhas ou de cem, pautado ou sem pauta, humilde ou sofisticado, não importa: o primeiro caderno é o símbolo de uma nova etapa. De uma nova vida. Pois as páginas em branco, modestas e radiantes em sua pureza, são exatamente isto: uma proposta de renovação, de um início de vida.</p> <p>SCLIAR, Moacyr. Um país chamado infância. In: <i>Para gostar de ler</i>. v. 18. 19. ed. São Paulo: Ática, 2008. *Adaptado: Reforma Ortográfica.</p>	<p>5</p> <p>Sou eu que vou seguir você Do primeiro rabisco Até o be-a-bá. Em todos os desenhos Coloridos vou estar A casa, a montanha Duas nuvens no céu E um sol a sorrir no papel...</p> <p>10</p> <p>Sou eu que vou ser seu colega Seus problemas ajudar a resolver Te acompanhar nas provas Bimestrais, você vai ver Serei, de você, confidente fiel Se seu pranto molhar meu papel...</p> <p>TOQUINHO. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/toquinho/87320/>. Acesso em: 6 jun. 2010.</p>

(P060283B1_SUP)

(P060283B1) No Texto 1, no trecho “**Pois** as páginas...”, a conjunção destacada mantém com a oração anterior uma relação de

- A) adição.
- B) alternância.
- C) explicação.
- D) oposição.

Este item avalia a habilidade de estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.

O suporte traz dois textos, sendo o primeiro escrito em prosa-poética, de extensão curta e linguagem simples. O segundo texto é o fragmento de uma letra de música, composta em quatorze versos. Os dois textos discorrem sobre a importância do primeiro caderno na vida das crianças.

Para resolverem este item, os estudantes precisam ler o primeiro texto, na íntegra, atentando para o trecho em que a conjunção em destaque no comando

aparece e concluírem a relação expressa por ela com a oração anterior.

Os estudantes que marcaram a letra C (55,4%), gabarito, leram o texto, perceberam a sequência de ideias acerca do primeiro caderno escolar e reconheceram a função da conjunção, que, nesse caso, apresenta a ideia de explicação.

Os que escolheram a letra A (12,1%), B (14,2%) e D (17,0%) podem não ter prosseguido na leitura do texto ou, ainda, desconhecer o significado dos termos dessas alternativas. Esses estudantes, provavelmente, não perceberam a ideia de explicação da conjunção “pois” nesse contexto.

A 12,1%

B 14,2%

C 55,4%

D 17,0%

Leia o texto abaixo.

O Caso do Espelho

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata.

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos.

– Mas, o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?

– Isso é um espelho – explicou o dono da loja.

– Não sei se é espelho ou não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

– O senhor ... conheceu meu pai? – perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

– É não! – respondeu o outro – Isso é o retrato do meu pai. É ele sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho.

AZEVEDO, Ricardo. *Nova Escola*, p. 28, mai. 1999. Fragmento. (P040066B1_SUP)

(P040066B1) Nesse texto, o homem achou que o espelho era o retrato do seu pai porque

- A) o espelho estava pendurado fora da loja.
- B) o espelho tinha uma moldura de madeira.
- C) o homem desconhecia um espelho.
- D) o reflexo no espelho estava confuso.

A habilidade avaliada pelo item é a de estabelecer relações causa/consequência entre partes e elementos do texto. Nesse caso, o suporte traz o fragmento de um texto do gênero conto, de linguagem simples e tema bastante comum ao cotidiano dos estudantes.

Para resolver este item, os estudantes precisariam entender o encadeamento dos fatos numa narrativa, de forma que um acontecimento é consequência de outro, e, após uma leitura atenta, inferir a causa da reação do homem ao se ver o espelho.

Os estudantes que marcaram a letra C (33,7%), gabarito, leram o texto e observaram as informações acerca da simplicidade do homem que morava muito longe e ignorava os utensílios da cidade. Dessa forma, compreenderam que o homem confundiu sua imagem refletida com o retrato do pai, porque nunca

vira um espelho antes e desconhecia seu funcionamento. Esses estudantes absorveram do texto as informações necessárias para realizarem a inferência e responderem ao item.

Aqueles estudantes que escolheram a alternativa A (22,1%) e B (16,8%) focalizaram sua atenção no espelho e responderam à questão pautados nas informações sobre o objeto, desconsiderando o restante do texto e se distanciando do gabarito.

Os que assinalaram a opção D (27,7%) podem ter baseado sua resposta na informação de que os olhos do homem ficaram molhados de emoção e entenderam que isso poderia ter distorcido a sua imagem no espelho. Esses estudantes não consideraram o conteúdo do texto em sua totalidade e, demonstraram que, ainda, não são proficiente na habilidade avaliada.

A 22,1%

B 16,8%

C 33,7%

D 27,7%

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

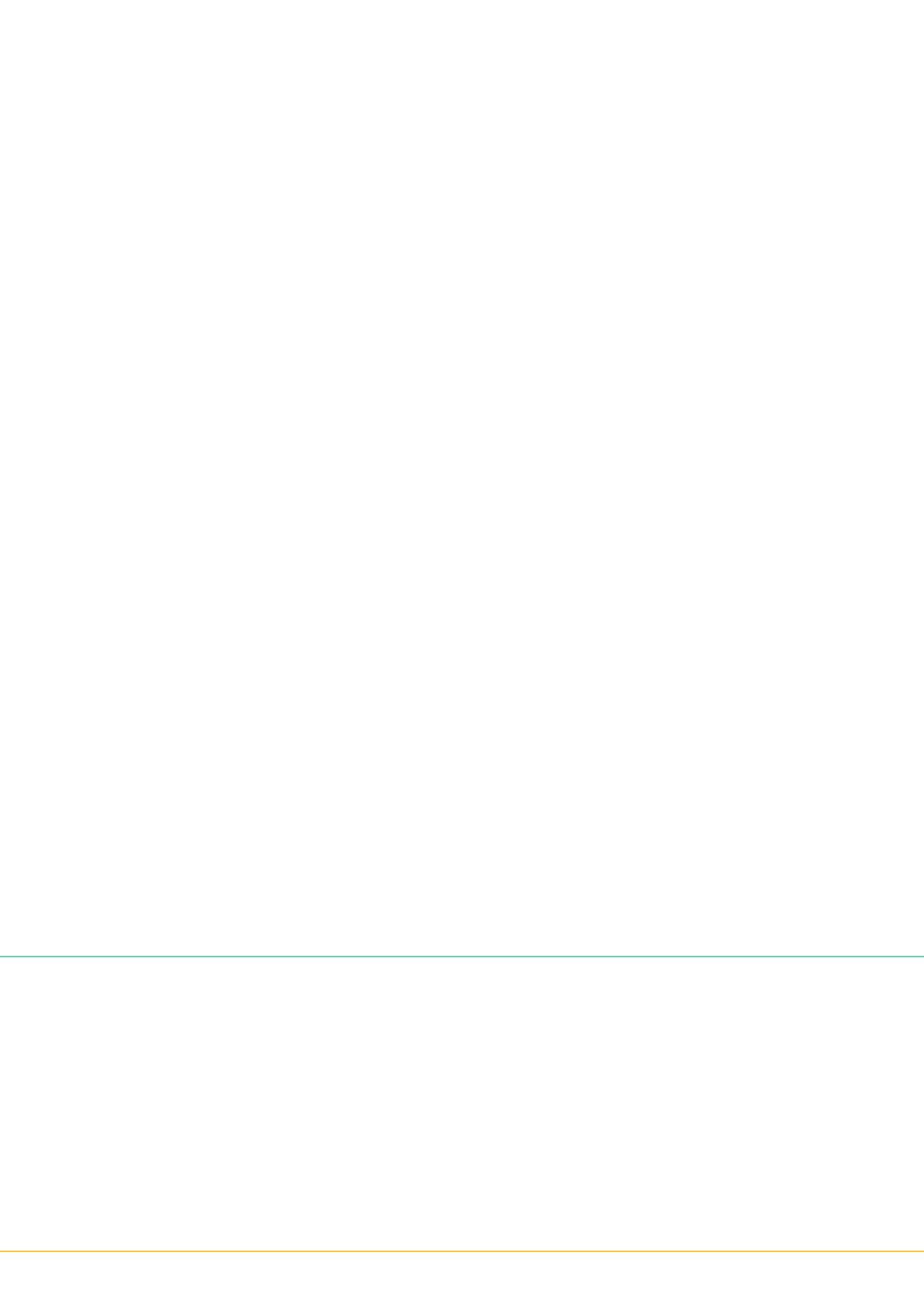
Gilvanda acredita que o ensino da Língua Portuguesa deveria ser menos pautado na gramática normativa e nas classificações, permitindo ao estudante “aprender a se comunicar com competência através de experiências mais

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 – 5º ano Ensino Fundamental

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. SAEMS – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 [jan/dez. 2011], Juiz de Fora, 2011 – Anual

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

Conteúdo: 5º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

ISSN 2238-0590

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

