

# Guia de Orientação Didática

## Língua Portuguesa



---

Guia de Orientação Didática Língua Portuguesa. PROUCA, 2012.

70 p.; il.

ISBN:

1. Guia de Orientação Didática Língua Portuguesa 2. Educação  
Informática 3. Guia de Orientação Didática Língua Portuguesa - Utilização  
I. Título II. Série

---

## SUMÁRIO

Apresentação.....	5
Introdução.....	7
I TIC na Educação e a Cultura Da Mobilidade.....	9
II Fundamentos Pedagógicos do PROUCA.....	13
III Tecnologias Digitais Na Educação.....	15
3.1 Perfil de um cidadão tecnologicamente competente.....	17
3.2 As tecnologias digitais no currículo.....	18
3.3 Finalidades da educação tecnológica.....	19
IV Recursos Para Utilização Dos Descritores Tecnológicos Digitais.....	23
V Avaliação.....	24
VI Área de Conhecimento – Língua Portuguesa.....	26
6.1 As tecnologias digitais móveis na aprendizagem da Língua Portuguesa.....	26
6.2 Descritores avaliativos de Língua Portuguesa .....	26
6.2.1. Texto.....	27
6.2.2. Gêneros do discurso.....	27
6.2.3. Tipos textuais.....	27
6.4. Os diferentes usos da língua.....	27
6.5. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores – 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.....	28
6.6. Exemplos de itens da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.....	30



# GUIA DE ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

## APRESENTAÇÃO

Olá Professor(a)!

Antes de tudo, esperamos que este Guia de Orientação atenda à sua prática docente de imediato, ou seja, que ao término da leitura novas ideias possam inspirar o seu cotidiano na sala de aula.

Este material serve como elemento orientador na utilização dos dispositivos digitais móveis com fins educativos. O desafio a ser vencido diz respeito à aplicação de estratégias e recursos didáticos inovadores, voltando o foco da aula para o processo de aprendizagem, para as ações colaborativas e a construção autonomia do aluno por meio de uma proposta pedagógica coerente com o contexto sociocultural que estamos inseridos na atualidade.

É indispensável conhecer a concepção do PROUCA para relacionarmos a sua essência com as diretrizes e políticas educacionais vigentes. Pensando nesse aspecto para a adoção da metodologia proposta, apontamos como instrumentos pedagógicos: descritores avaliativos, competências e habilidades a serem adquiridas no decorrer do processo de aprendizagem discente.

Para isso é importante a compreensão da influência da tecnologia digital móvel na sociedade e da assimilação da cultura da mobilidade na Educação. A partir dessa reflexão é que de fato pode-se perceber o quanto o PROUCA contribui para a melhoria da qualidade da educação.

O PROUCA considera que os elementos educacionais norteadores já mencionados podem ser integrados ao uso dos dispositivos móveis de forma significativa, resultando em estrutura didática de fácil aplicação e usabilidade, sem comprometer as ações pedagógicas de outros programas já inseridos nas instituições de ensino.

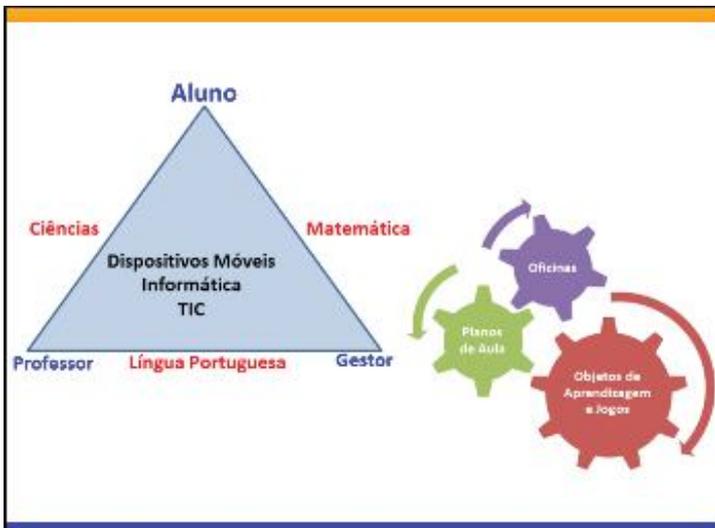
Dessa forma, entendemos o PROUCA como uma metodologia de apoio pedagógico para a aplicação didática de estratégias e conteúdos a partir da adesão a cultura da mobilidade digital na educação.

A equipe do PROUCA lhe deseja um bom trabalho.

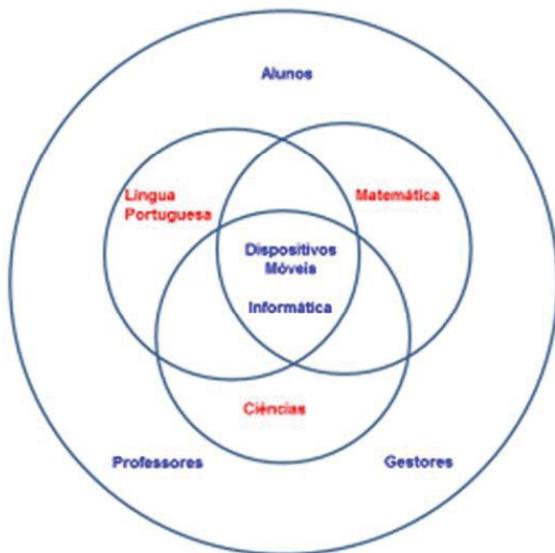


## INTRODUÇÃO

O PROUCA é uma proposta voltada para uso do *laptop* no contexto educacional, por meio de combinação única de atividades interativas multimídia. Abrange oficinas/cursos de formação continuada, sugestões de projetos de aprendizagem, vídeos, artigos, textos de referência e avaliações permanentes utilizando-se do *laptop* educacional como meio de ação e comunicação entre os participantes do PROUCA.



Com atividades contextualizadas e graus diferentes de complexidade propostas pelas ações do PROUCA, alunos e professores são levados a explorar, simular, refletir, apresentar soluções para as situações-problema e, assim, desenvolver conhecimentos e habilidades e competências por meio do *laptop* educacional e atividades desenvolvidas para a aprendizagem significativa da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e Informática.



O PROUCA proporciona ambientes e recursos diferenciados de aprendizagem, por meio dos quais alunos e professores são estimulados a trabalhar colaborativamente e cooperativamente, explorando e utilizando o *laptop* educacional promovendo a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.

O PROUCA apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores, gestores e alunos da educação básica, da educação de jovens e adultos e participantes de programas de qualificação em informática. Nesse contexto, o PROUCA tem a finalidade de contribuir para o atendimento de diversas faixas etárias, reforçando a possibilidade de contribuir para a formação qualitativa de cidadãos brasileiros.

O trabalho desenvolvido por meio do PROUCA leva em consideração os resultados das avaliações nacionais e internacionais de desempenho (Prova Brasil, ENEM e PISA). A partir de análises contextualizadas das instituições participantes do PROUCA, são organizadas sequências didáticas específicas para se desenvolver habilidades e competências constatadas como as mais "defasadas", na modalidade de apoio ou reforço pedagógico ou como instrumento de enriquecimento da gestão educacional, ou seja, considerando os aspectos de melhoria da qualidade na educação brasileira.

Os documentos orientadores que fundamentam o PROUCA são:

- a) PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- b) IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- c) SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- d) EDUCACENSO - Censo Escolar
- e) Prova Brasil
- f) ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- g) PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- h) Diretrizes Curriculares Nacionais: educação básica
- i) PROUCA – Programa Um Computador por Aluno
- j) PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- k) PISA - Programme for International Student Assessment
- l) Livro Verde da Sociedade da Informação

Além dos documentos que norteiam a política educacional brasileira e, baseando-se na crença de que os recursos tecnológicos digitais podem contribuir de forma efetiva para o processo de ensino e de aprendizagem, tanto pelo fascínio que exercem nos alunos e professores, quanto pelas possibilidades de acesso à informação, comunicação e interação entre os cidadãos, o PROUCA foi desenvolvido de maneira integrada ao uso do *laptop* educacional para desenvolvimento das habilidades e competências de leitura, escrita, científica, informática e de cálculos matemáticos dos alunos e professores.

Outros aspectos a destacar é que a orientação qualitativa aos professores e alunos constitui a marca específica do PROUCA. Em outras palavras, o PROUCA é mais do que materiais/conteúdos/cursos de formação/capacitação continuada, pois inclui ações articuladas de intervenção na formação ampla dos sujeitos.

Portanto, o PROUCA compreende:

- a) Metodologia que favorece a aprendizagem significativa por meio de sequências didáticas, cursos/oficinas e conteúdos de formação, organizados em módulos que podem ser combinados de diversas maneiras. Ou seja, metaforicamente, podem ser comparados a células que podem ser organizadas para permitir vários agrupamentos diversificados;
- b) A ênfase na importância da avaliação diagnóstica dos alunos, com base em descritores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências;
- c) A organização de um acervo digital de aulas, atividades, vídeos, exercícios, sequências didáticas e artigos, como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos e professores.

Considerando a opção pelo foco nas escolas, nos professores e nos alunos, o PROUCA aborda prioritariamente as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Informática, apoiadas pelo *laptop* educacional visando o desenvolvimento da linguagem escrita e falada, assim como da linguagem matemática e científica. Desse modo, o PROUCA busca favorecer a construção do pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a alfabetização científica, a interpretação e a construção de sentidos e significados pelos sujeitos.

## I TIC NA EDUCAÇÃO E A CULTURA DA MOBILIDADE

No mesmo cenário em que as tecnologias da informação e comunicação foram expandidos, a dimensão de dinamismo que lhe foi dada chegou à área educacional com um forte apelo pragmático – seria necessário modificar as práticas educativas para preparar as gerações vindouras, inseridas na dialogia e mediatização de saberes na sociedade global. Assim, fica evidenciado por meio da cultura das TIC que o paradigma informacional traz à tona a necessidade de desenvolver novas metodologias, habilidades e competências para a construção do conhecimento dos indivíduos que nasceram nas últimas duas décadas.

Os indivíduos os quais nos referimos que compõem as gerações futuras são chamados de nativos digitais; termo criado pelo educador americano Marc Prensky, no final do século XX, para caracterizar e definir as crianças que compreendem a Era Digital como um habitat natural. Eles consomem informações midiáticas sem nenhuma dificuldade de manipulação dos recursos e ferramentas que as veiculam quando, neste caso, utilizam a tecnologia digital para isso. E como estes já nasceram imersos na Sociedade do Conhecimento são fortemente influenciados pela cibercultura<sup>1</sup>.

Quando despontamos no início de uma nova era – Era Digital Móvel, deparamo-nos com emergentes ações transformadoras para adequação da vida cotidiana das pessoas. Mas nesse caso, especificamente, a mudança de paradigma foi rápida como tudo que ocorre no ciberespaço.

A educação, na tentativa de adaptar-se, agoniza diante de uma prática educativa ainda, para muitos, sem referências e até mesmo nexos; o que leva à inúmeros desafios para muitos educadores que buscam sentido e significado no uso das TIC com seus alunos.

Os nativos digitais aprendem em múltiplas linguagens e exploram a associação de múltiplas inteligências<sup>2</sup>, de forma colaborativa, interativa e autônoma. Esse contexto socioeducativo é um dos reflexos das tantas transformações da sociedade global e da certeza de que a era digital está mais presente em nossas vidas do que podemos perceber. E na tentativa de acompanhar esse processo de mudança e inserir uma cultura educacional onde os conteúdos fossem abordados de forma mais próxima da realidade (que até então para os emergentes digitais era encarada como ficção), esse universo de novos alunos passa a ser também, foco de estudo científico.

Como se portam os nativos digitais diante do processo de aprendizagem? Quais as habilidades e competências que eles precisam desenvolver para potencializar a aprendizagem? Que recursos pedagógicos utilizar com esses indivíduos visando o seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural? Essas são algumas questões que ainda aprofundamos a fim de melhor conhecê-los, mas de antemão temos algumas certezas como por exemplo, afirma o pesquisador Don Tapscott (2011) que “precisamos repensar o modelo de pedagogia para a era digital”.

Com a preocupação de atender às necessidades educativas dos nativos digitais e pautar a área educacional no paradigma informacional da sociedade globalizada pelas TIC em várias regiões do mundo, pesquisadores e educadores experimentam a construção de novas relações: aluno-aprendizagem, aluno-professor-aluno, escola-professor-aluno, tecnologia-escola-professor, tecnologia-aluno-professor e várias outras onde o foco do processo de aprendizagem está diretamente associado ao uso das TIC e o processo de aprendizagem dos nativos digitais.

A experiência do projeto New Media Literacies (NML), citado por Mattar (2010) aponta uma lista de habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem na geração de nativos digitais, a fim de que estes possam efetivamente exercer a sua cidadania, considerando:

1 Cibercultura é o termo definido por Pierre Lèvy para expressar os fenômenos socioculturais no ciberespaço, onde ele apresenta o paradigma informacional numa nova perspectiva para a comunicação na rede.

2 A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985) é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação. (GAMA, 19988).

- a) Espírito de jogador: a capacidade de explorar o ambiente a fim de resolver problemas;
- b) Performance: a habilidade de adotar identidades alternativas com o objetivo de improvisação e descoberta;
- c) Simulação: a habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real;
- d) Apropriação: a habilidade de experimentar e remixar significativamente conteúdos de mídia;
- e) Multitarefa: a habilidade de escanear o ambiente e mudar o foco, conforme a necessidade, para detalhes proeminentes;
- f) Cognição distribuída: a habilidade de interagir significativamente com ferramentas que ampliam capacidades mentais;
- g) Inteligência coletiva: a habilidade de reunir conhecimentos e comparar informações com os outros em direção a um objetivo comum;
- h) Senso crítico: a habilidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade de diferentes fontes de informação;
- i) Navegação transmídia: a habilidade de seguir o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades;
- j) Networking: a habilidade de pesquisar, sintetizar e divulgar informações;
- k) Negociação: a habilidade de navegar por comunidades diversas, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas, bem como compreendendo e seguindo normas alternativas; e
- l) Visualização: a habilidade de interpretar e criar representações de dados para expressar ideias, encontrar padrões e identificar tendências. (MATTAR, 2010:15)

Com isso, podemos compreender a relevância de aprofundarmos nossas reflexões e estudos que possam contribuir para o debate sobre processos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem dos sujeitos da era digital.

Nesse contexto de grandes mudanças tecnológicas surgem os dispositivos móveis (tablets e celulares), onde um dos desafios é desenvolver metodologias e objetos digitais de aprendizagem (ODA) reutilizáveis para que possam ser explorados em instrumentos variados, de forma síncrona ou assíncrona e em qualquer espaço físico, seja presencial ou virtual.

As novas possibilidades didáticas que podem se valer do apoio dos dispositivos móveis começam a ser discutidas nos grandes centros acadêmicos a fim de que venham beneficiar a melhoria da aprendizagem dos nativos digitais, desde a concepção de novas metodologias de ensino até mudanças curriculares, que são incorporadas ao sistema educacional na busca de melhores índices qualitativos.

Pensar em objetos digitais para dispositivos móveis requer inúmeras especificidades nos seus metadados. Existe aí a preocupação de gerenciamento de informações que propiciem a universalidade do objeto, permitindo que este seja acessível a qualquer estrutura digital lógica e móvel, capaz de suportar a tecnologia nele utilizada.

Essa preocupação inicial também deve ser associada ao fato de que os usuários finais desses ODA – os nativos digitais – são exigentes na sua interface e que possuem habilidades cognitivas que não devem passar despercebidas no momento da criação do seu design.

E quando remetemos todas essas informações a possibilidade de desenvolvimento de jogos educativos passamos a ter em mente a preocupação de viabilidade da interação entre os conteúdos e o processo de construção do conhecimento.

Essa construção se dá de maneira dinamizada, conforme apontam as palavras de Cybis (2010) quando se refere ao uso de equipamentos portáteis de comunicação por indivíduos cuja intenção é ter acesso cada vez mais rápido a interação com aplicações e serviços que permitem o tratamento da informação de forma usual em seu cotidiano. A mobilidade é vista nesse caso como uma variação da interação-humano-computador fazendo emergir o conceito de interação móvel.

Hiltunen (2002) registra a ocorrência dessa interação a partir de dois elementos que interagem entre si – a utilidade e a usabilidade - e se associam a três componentes da comunicação móvel: a disponibilidade de serviço; a estética e o processo off-line. Dessa forma o autor apresenta a sua compreensão acerca da experiência do usuário móvel de acordo com a seguinte estrutura:



Figura 01 – Componentes da experiência do usuário móvel

Fonte: **Mobile user experience**. Hiltunen, (2002).

Entender o contexto da interação móvel é um segundo passo para o desenvolvimento de um ODA com foco na aprendizagem do nativo digital. Cybis (2010:272) organizou esse processo por categorias, em forma de recomendações para a execução do projeto de interface com usuário para computadores de mão:

- a) Adequação ao contexto do usuário móvel;
- b) Interface não miniaturizada;
- c) Consistência interna e externa;
- d) Minimização de custo e carga de trabalho;
- e) Facilidade de navegação;
- f) Apoio à seleção de opções;
- g) Cuidado com a rolagem da tela;
- h) Apoio às interrupções
- i) Apoio à personalização da interface

Cada um desses aspectos envolve um nível de detalhamento acerca das especificidades da estrutura móvel e estas devem ser cuidadosamente analisadas, não apenas pelos técnicos e desenvolvedores lógicos, mas pelos pedagogos envolvidos com a prática educativa e a utilização do ODA pelos nativos digitais.

O objeto digital de aprendizagem depois de elaborado deve ser exaustivamente testado, antes de ser apresentado ao usuário final. Após o período de simulação o ODA deve ser experimentado por um grupo piloto, a fim de que seja analisado e avaliado por usuários potenciais. Assim, o feedback às questões ligadas a usabilidade do referido objeto passará por constantes crivos avaliativos, garantindo a sua qualidade e efetividade funcional no processo de aprendizagem.

## II FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROUCA

Um aspecto pedagógico importante do PROUCA é que uma educação de qualidade deve contribuir para a realização do ser humano:

- a) Facilitando seu acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, orientando-o na construção/utilização de múltiplas linguagens e de conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos;
- b) Promovendo os valores culturais e políticos de uma sociedade democrática, solidária e participativa;
- c) Preparando o indivíduo para o mundo produtivo reclamado pelo sistema econômico, não no sentido de dar-lhe formação para a ocupação de um determinado posto de trabalho, mas de desenvolver-lhe capacidades básicas para:

- compreender e transformar o mundo produtivo;
- comunicar-se adequadamente nas formas oral e escrita;
- trabalhar em equipe;
- exercer a função produtiva de maneira criativa e crítica.

As concepções de educação de qualidade mencionadas no item anterior exigem que o aluno, o sujeito da aprendizagem, seja tratado como o personagem principal do processo educativo. Assim, torna-se indispensável considerar as etapas do seu desenvolvimento e conhecer as capacidades intelectuais e afetivas específicas de cada uma. Qualquer proposta de ensino e de organização pedagógica deve ter em conta o desenvolvimento que o aluno já atingiu, as formas de pensamento de que ele já dispõe e os conhecimentos que construiu.

Na base dessas afirmativas, encontra-se a opção do PROUCA alicerçada por princípios construtivistas onde o sujeito constrói ativamente o objeto do conhecimento, isto é, o sujeito ativo aprende a partir de suas ações sobre os objetos e constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

O sujeito não faz isso isoladamente, pois age sobre o meio, que é cultural, de acordo com significações já elaboradas por ele na vida social, abrindo-se para novos conhecimentos, apropriando-se deles e modificando sua forma de agir. Ao quadro geral do construtivismo, acrescenta-se, portanto, a perspectiva interacionista: a interação do sujeito com o ambiente social, concebido como externo a ele, oferece algumas condições importantes para o desenvolvimento das capacidades mentais superiores e do conhecimento por meio de atividades significativas.

Mas o que é uma atividade significativa? A atividade do sujeito é significativa na medida em que, ao elaborá-la, percebe relações entre novos conteúdos ou situações e os conhecimentos previamente construídos por ele. Nesse quadro, é possível compreender por que se diz que as atividades preparadas para a sala de aula devem partir da realidade do aluno.

No entanto, essa "realidade do aluno" tem sido compreendida erroneamente como algo que fica restrito ao conjunto de bens culturais e experiências a que cada sujeito tem acesso, no meio social em que vive. Tem sido identificada, exclusivamente, como os conhecimentos originados nos contatos com a família, os vizinhos, os amigos, enfim, com os grupos sociais que a criança frequenta ou que servem de referência para interpretar as informações que lhe chegam, pelos meios de comunicação. Assim, cria-se uma falsa idéia segundo a qual a aprendizagem do sujeito se limitaria àquilo que o cerca.

De fato, é muito mais do que isso, pois, na concepção do PROUCA, realidade é algo bem abrangente, compreendendo formas de pensar, de elaborar hipóteses, de testá-las, de organizá-las em quadros teóricos e explicativos e, ainda, conceitos e conteúdos já formalizados.

Outro aspecto a considerar diz respeito à atribuição de significado, que faz parte da aprendizagem. Quem atribui significado é sempre o sujeito, individualmente. Isso, contudo, não significa que, em cada sujeito, se dê toda a formalização de um saber construído a partir dele. Na medida em que os significados referem-se a conhecimentos socialmente estruturados, o caminho para incorporá-los passa pela relação do sujeito com o outro, considerando principalmente os aspectos dos temas transversais.

### III TECNOLOGIAIS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais assume, na educação básica, a sua autonomia e especificidade. É uma área de formação geral, destinada a todos os alunos, de construção curricular própria. Estrutura-se a partir de competências universais que promovem o pensamento tecnológico, operações cognitivas e experimentais da técnica, através de aprendizagens realizadas em ambientes próprios, mobilizando e transferindo conhecimentos tecnológicos e de outras áreas, procurando dar um sentido integrado ao trabalho escolar e à formação pessoal. Ela deverá ser a conclusão de uma aprendizagem básica que proporcione aos alunos o prosseguimento de estudos específicos, a aprofundar ao longo da vida.

As tecnologias da informação e comunicação tem alcançado em vários países um lugar próprio no currículo, ao longo da escolaridade obrigatória, assumindo-se como área de cultura e de educação universal. Estando as tecnologias digitais presentes no nosso quotidiano, desde o objeto doméstico mais simples ao sistema industrial mais sofisticado e coabitando o aluno com ela, é indispensável uma formação escolar em tecnologia que o habilite a dominar conceitos e operações básicas, a compreender problemas sociais e éticos (colocados pelo desenvolvimento tecnológico), a participar crítica e construtivamente na resolução de questões quotidianas, a utilizar instrumentos tecnológicos de produção, de comunicação, de pesquisa, de resolução de problemas e de tomadas de decisão, face ao papel transformador da tecnologia, nas nossas vidas e em toda a sociedade.

Perante as constantes transformações que as tecnologias digitais provocam na sociedade e no ambiente, é fundamental que o aluno vá adquirindo uma cultura tecnológica a fim de entender a natureza, o comportamento, o poder dessa tecnologia e as consequências por ela produzidas, tornando-se capaz de agir socialmente, isto é, de a utilizar e dominar.

Aquilo que podemos designar como um saber tecnológico contribui para que cada pessoa desenvolva a sua identidade. A educação básica é, pelo seu carácter formativo, pelo desejável desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo, de capacidades e competências e, pela sua finalidade orientadora, o momento construtor das competências em tecnologia.

Cabe à escola e à sociedade a responsabilidade de promover a conscientização inadiável do entendimento do papel da tecnologia no currículo, promotor do acesso a uma cultura e letramento digital.

A educação tecnológica apresenta-se como uma área curricular nova, a qual vem sendo construída por aproximações sucessivas, cujos elementos constitutivos podem ser caracterizados pelas seguintes premissas básicas:

1. A técnica é uma qualidade do trabalho, que envolve métodos e meios utilizados num processo produtivo ou transformador, resultante das capacidades e competências humanas. Ela responde, pois, a solicitações, surge de necessidades, implica a colocação e resolução de problemas concretos. Possui, por isso, uma lógica e uma dinâmica reflexivas (pensamento/ação/reflexão) que lhe são peculiares. O produto da técnica resulta num objeto cultural sujeito a transmissão, (re)criação e avaliação.
2. Pela sua capacidade transformadora, a técnica pode provocar alterações irreversíveis na natureza. Por isso o seu uso indiscriminado arrisca-se a produzir um impacto imprevisível no ambiente, colocando em risco a nossa existência.
3. A técnica e a ciência existem numa relação de estimulação mútua. A técnica serve-se do conhecimento científico, sendo as suas inovações promotoras da investigação científica. A ciência, por seu lado, faz permanentemente uso dos desenvolvimentos e produtos da técnica.

4. Entre a técnica, a ciência, a natureza e a sociedade reconhece-se existir hoje uma dinâmica interativa. Esta dinâmica provoca, em todos nós, tanto a necessidade de analisar criticamente estes vínculos, como a de estimular a capacidade criativa das pessoas e das comunidades. Todo este sistema intencional de ações constitui o campo de conhecimentos da tecnologia.

5. A prática técnica conduz a uma divisão do trabalho que implica a importância do relacionamento entre as pessoas, os grupos e as sociedades.

6. A tecnologia inclui conhecimentos sobre o meio e age sobre ele, modificando-o. Essas transformações trazem consigo consequências, inevitáveis, que podem ser vistas como vantagens ou inconvenientes para o ambiente e sociedade, cabendo a esta a tarefa de as avaliar e controlar.

7. A tecnologia resulta de um conjunto organizado de conhecimentos, procedimentos, aplicações, implementações e realizações destinado a resolver cada problema ou a satisfazer uma necessidade ou desejo. Ela assenta em processos que englobam atividades humanas (concepção e criação de sistemas tecnológicos, utilização desses sistemas e avaliação das suas consequências,...), conhecimentos (natureza e evolução da tecnologia, correlações-fontes e outros domínios, noções e princípios tecnológicos,...) e contextos (razões práticas pelas quais se desenvolve, utiliza e estuda uma tecnologia, sistemas de informação, sejam eles físicos, biológicos ou outros,..), reconhecidos como universais.

8. Centrada no saber fazer a partir do uso de uma razão prática, planificada, organizada e criativa dos recursos materiais e da informação, a tecnologia desenvolverá sistemas que respondem a necessidades e solicitações sociais. Procura superar problemas respeitantes à produção, distribuição e uso de bens, processos e serviços.

9. Os efeitos produzidos pela dinâmica da técnica deverão conduzir à reflexão tecnológica e a uma postura ética, assente num sistema de valores culturais e sociais. A sociedade opera como um controle necessário sobre toda a produção tecnológica. A carreira técnica necessita de um controlo último que só pode ser exercido pela eleição de homens com capacidade de fazer opções construtivas e de exercer plenamente os seus direitos.

Se olharmos para o passado, podemos constatar que existem alterações paradigmáticas na concepção do desenvolvimento curricular desta área educativa que podem ser caracterizadas, genericamente, do seguinte modo:

- num primeiro estágio a ênfase era colocada na produção, com manancial de conhecimentos técnicos, de natureza prática e oficial.

- num segundo estágio, era dado destaque à concepção, promovendo-se práticas de projeto, integrando o processo de design, num ciclo completo de realização técnica (da concepção à produção).

- num terceiro e atual estágio, a tónica é colocada numa educação tecnológica orientada para a cidadania, valorizando, os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos.

Referimo-nos às competências do utilizador individual, aquele que sabe fazer, que usa a tecnologia no seu quotidiano, às competências do utilizador profissional, que interage entre a tecnologia e o mundo do trabalho, que possui alfabetização tecnológica e às competências do utilizador social, implicado nas interações tecnologia/sociedade, que dispõe de competências que lhe permitem compreender e participar nas escolhas dos projetos tecnológicos, tomar decisões e agir socialmente, como cidadão participativo e crítico.

### 3.1 Perfil de um cidadão tecnologicamente competente

A partir desta concepção é possível construir um perfil de competências que define um cidadão tecnologicamente competente, capaz de apreciar e considerar as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais resultantes do desenvolvimento tecnológico. São essas:

- compreender que a natureza e evolução da tecnologia é resultante do processo histórico;
- ajustar-se, intervindo ativa e criticamente, às mudanças sociais e tecnológicas da comunidade/sociedade;
- adaptar-se à utilização das novas tecnologias ao longo da vida;
- predispor-se a avaliar soluções técnicas para problemas humanos, discutindo a sua fiabilidade, quantificando os seus riscos, investigando os seus inconvenientes e sugerindo soluções alternativas;
- julgar criticamente as diferenças entre as medidas sociais e as soluções tecnológicas para os problemas que afetam a comunidade/sociedade;
- avaliar as diferenças entre as abordagens sócio-políticas e as abordagens tecnocráticas;
- reconhecer que as intervenções/soluções tecnológicas envolvem escolhas e opções, onde a opção por determinadas qualidades pressupõe, muitas vezes, o abandono de outras;
- identificar, localizar e tratar a informação de que necessita para as diferentes atividades do seu cotidiano;
- observar e reconhecer, pela curiosidade e indagação, as características tecnológicas dos diversos recursos, materiais, ferramentas e sistemas tecnológicos;
- decidir-se a estudar alguns dispositivos técnico-científicos que estão na base do desenvolvimento tecnológico atual;
- dispor-se a analisar e descrever sistemas técnicos, presentes no quotidiano, de modo a distinguir e enumerar os seus principais elementos e compreender o seu sistema de funcionamento;
- escolher racionalmente os sistemas técnicos a usar, sendo eles apropriados/adequados aos contextos de utilização ou aplicação;
- estar apto para intervir em sistemas técnicos particularmente simples efetuando a sua manutenção, reparação ou adaptação a usos especiais;
- ler, interpretar e seguir instruções técnicas na instalação, montagem e utilização de equipamentos técnicos da vida quotidiana;
- detectar avarias e anomalias no funcionamento de equipamentos de uso pessoal ou doméstico;
- manipular, usar e otimizar o aproveitamento da tecnologia, a nível do utilizador;
- utilizar ferramentas, materiais e aplicar processos técnicos de trabalho de modo seguro e eficaz;
- ser capaz de reconhecer e identificar situações problemáticas da vida diária que podem ser corrigidas/ultrapassadas com a aplicação de propostas simples, enquanto soluções tecnológicas para os problemas detectados;
- ser um consumidor atento e exigente escolhendo racionalmente os produtos e serviços que adquire e utiliza;

- procurar, selecionar e negociar os produtos e serviços na perspectiva de práticas sociais respeitadoras de um ambiente equilibrado, saudável e com futuro;
- analisar as principais atividades tecnológicas bem como profissões, na perspectiva da construção estratégica da sua própria identidade e do seu futuro profissional.

### **3.2 As tecnologias digitais no currículo**

As tecnologias digitais tem o seu lugar próprio no currículo, ao longo da educação básica, como área de cultura e de educação universal. É na educação básica que ela ganha relevância e identidade próprias requerendo dos alunos competências a nível da aquisição, aplicação e transferência dos saberes e destrezas para a resolução de problemas e criação de objetos e sistemas.

Deve contribuir para que os alunos tomem consciência das transformações que se verificam no mundo e da necessidade de serem controladas. Procurará desenvolver competências básicas para a compreensão e aplicação dos elementos de design e procedimentos tecnológicos simples, mediante os quais e com a utilização de recursos apropriados, seja possível a construção de objetos, artefatos ou sistemas, segundo as necessidades e característica de cada comunidade escolar/social.

As tecnologias da informação e comunicação, pela sua dimensão cultural e formativa, destina-se a todos os alunos, devendo constituir a base de uma aprendizagem a realizar ao longo de toda a vida. A sua ação formativa realiza-se pela aquisição de competências relativas aos conhecimentos, procedimentos, atitudes/valores. Essa perspectiva concretiza-se especialmente em três níveis:

- desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, atitudinais, operativas, criativas, sociais, éticas;
- desenvolvimento das capacidades lógicas, científicas, operativas, comunicacionais e manuais;
- promoção da aquisição de conhecimentos referentes à dimensão cultural da técnica e da tecnologia e dos princípios científicos utilizados.

A educação apoiada por recursos digitais na educação tem como finalidade completar/aprofundar as aprendizagens básicas conducentes ao desenvolvimento pessoal do aluno e ao seu desempenho como cidadão autónomo, cumprindo, assim, uma função formativa e de orientação polivalente, fazendo a ponte entre a educação e a vida ativa. Ela irá apetrechá-lo com as ferramentas essenciais ao seu futuro, tanto para o prosseguimento de estudos, como para a inserção em programas de formação profissional. Estas mais valias irão facilitar a sua relação com os sistemas sociais, económicos/productivos, ecológicos, técnico-tecnológicos existentes à sua volta, na vida ativa.

A tecnologia, entendida como uma reflexão sobre a técnica e os seus impactos, constitui o estudo sobre o passado e o presente, perspectivando-se um cenário futuro. No Ensino Básico será aprofundada a análise técnico-tecnológica iniciada anteriormente, sendo os conhecimentos e as aprendizagens integradas num contexto global, analisando os seus fundamentos.

O mundo tecnológico será estudado em toda a sua complexidade, dinâmica e evolução, proporcionando a construção de uma cultura e letramento digital, devendo o aluno desenvolver critérios valorativos próprios. Promover-se-á, de forma gradual, o avanço da autonomia dos alunos, baseada no entendimento dos problemas, na interiorização dos conceitos, princípios e operadores tecnológicos (de uma forma sistemática) e da transferência das aprendizagens para outras situações, a partir da mobilização dos saberes e competências.

O rigor, qualidade e capacidades técnicas de execução serão crescentes, de acordo com as competências e grau de maturidade alcançado pelos alunos.

### 3.3 Finalidades da educação tecnológica

- conhecer a história e evolução dos objetos, relacionando diversos saberes (históricos, sociais, científicos, técnicos, matemáticos, estéticos, ...);
- reconhecer e apreciar a importância da tecnologia e suas consequências na sociedade e no ambiente;
- perceber os alcances sociais do desenvolvimento tecnológico e a produtividade do trabalho humano;
- adaptar-se a ambientes tecnológicos em mudança e preparar-se para aprender, ao longo da vida;
- tornar-se um consumidor consciente;
- relevar a importância do saber científico no desenvolvimento da técnica e o impacto das solicitações técnicas na dinâmica da ciência;
- adquirir saberes técnicos e tecnológicos;
- utilizar a estrutura lógica do pensamento técnico em diferentes situações;
- relacionar o conteúdo da tecnologia com os de outras áreas curriculares;
- mobilizar e aplicar conceitos e conhecimentos tecnológicos a outras áreas;
- aceder ao vocabulário técnico que a tecnologia coloca em situação;
- operacionalizar a relação entre o pensamento e a ação técnica/tecnológica, conducentes ao desenvolvimento integral do aluno e à sua formação como cidadão consciente e crítico;
- potencializar a criatividade, o pensamento crítico e a aprendizagem autónoma;
- desenvolver capacidades de pesquisa e de investigação;
- analisar objetos e descrever sistemas técnicos, demonstrando compreender o seu funcionamento e o modo de usá-los e controlá-los;
- desenvolver habilidades para a utilização e aproveitamento de objetos e sistemas do nosso cotidiano;
- compreender conceitos e operações básicas dos sistemas tecnológicos;
- analisar e descrever sistemas tecnológicos (mecânicos, eletromagnéticos, electrónicos, informáticos, etc.) e reconhecer os princípios básicos que os sustentam;
- usar instrumentos tecnológicos de comunicação, de pesquisa, de resolução de problemas e de tomada de decisões;
- utilizar diferentes formas de representação no desenvolvimento e comunicação das realizações tecnológicas;
- implicar os alunos nos sistemas de comunicação;
- conhecer as possibilidades do computador em nível da sua utilização;
- desenvolver competências para a utilização e aproveitamento de objetos e sistemas do nosso cotidiano;

- planificar uma produção, organizando o trabalho e avaliando a sua qualidade e eficácia;
- respeitar normas de segurança e higiene, avaliando os seus efeitos sobre a saúde e segurança pessoal e coletiva;
- empenhar-se na realização das suas tarefas, evidenciando disciplina, esforço e perseverança;
- avaliar a importância do trabalho em equipa na resolução de problemas tecnológicos, assumindo responsabilidades e evidenciando uma atitude de tolerância e solidariedade;
- descobrir e desenvolver talentos pessoais e contribuir para a escolha de uma carreira.

Conforme Matrizes de Referência para Avaliação da Educação Básica - SARESP (2009), Competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência. Modalidades, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema. Ou seja, valem por aquilo que integram, articulam ou configuram como resposta a uma pergunta. Ao mesmo tempo, são modalidades porque representam diferentes formas ou caminhos de se conhecer. Um mesmo problema pode ser resolvido de diversos modos. Há igualmente muitos caminhos para se validar ou justificar uma resposta ou argumento.

Além de estruturais, as modalidades da inteligência admitem níveis de desenvolvimento. Cada nível expressa um modo particular (relativo ao processo de desenvolvimento). O nível seguinte incorpora o anterior, isto é, conserva seus conteúdos, mas os transforma em uma forma mais complexa de realização, compreensão ou observação.

Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. Elas expressam o melhor que um aluno pôde fazer em uma situação de prova ou avaliação, no contexto em que isso se deu. Como é próprio ao conceito de competência, o que se verifica é o quanto as habilidades dos alunos, desenvolvidas ao longo do ano letivo, no cotidiano da classe e segundo as diversas situações propostas pelo professor, puderam aplicar-se na situação de exame. Sobretudo no caso de uma avaliação externa, em que tantos outros fatores estão presentes, favorecendo ou prejudicando o desempenho do aluno. Trata-se de uma situação de comparação, em condições equivalentes, e que, por isso mesmo, põe em jogo um conjunto de saberes, nos quais o aspecto cognitivo (que está sendo avaliado) deve considerar tantos outros (tempo, expectativas, habilidades de leitura e cálculo, atenção, concentração etc.).



Por isso, a concepção de competência implica uma visão ou compreensão da inteligência humana que realiza ou compreende, no nível em que o faz, como estrutura de conjunto. São vários os aspectos cognitivos em jogo: saber inferir, atribuir sentido, articular partes e todo, excluir, comparar, observar, identificar, tomar decisões, reconhecer, fazer correspondências.

Do ponto de vista afetivo, ocorre o mesmo: saber prestar atenção, sustentar um foco, ter calma, não ser impulsivo, ser determinado, confiante, otimizar recursos internos etc. Igualmente, do ponto de vista social, verifica-se se o aluno é capaz de seguir regras, ser avaliado em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição (limites de tempo, definição das respostas, número de questões, entre outros), respeito mútuo etc.

As competências que estruturam a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, possibilitam verificar o quanto o jovem que conclui sua educação básica pôde levar consigo em termos de linguagem, compreensão de conceitos científicos, enfrentamento de situações-problema, argumentação e condição de compartilhar e contribuir, como jovem, para a sociedade da qual faz parte. O mesmo se aplica ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD).

Nessa proposta, alunos de quinze anos são avaliados em um conjunto de operações mentais ou competências sobre sua capacidade de reproduzir, compreender e refletir sobre conteúdos ou operações em Leitura, Matemática e Ciências. Na Figura 2, a seguir, apresentamos uma síntese das competências cognitivas trabalhadas no PROUCA.



**Figura 2.** Grupos de competências avaliadas nas provas do SARESP e as funções (observar, realizar e compreender) valorizadas.

<b>GRUPOS DE COMPETÊNCIAS</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>I Competências para Observar</b>	<b>1.1</b>	Observar para levantar dados, descobrir informações nos objetos, acontecimentos, situações etc. e suas representações.
	<b>1.2</b>	Identificar, reconhecer, indicar, apontar, dentre diversos objetos, aquele que corresponde a um conceito ou a uma descrição.
	<b>1.3</b>	Identificar uma descrição que corresponde a um conceito ou às características típicas de objetos, da fala, de diferentes tipos de texto.
	<b>1.4</b>	Localizar um objeto, descrevendo sua posição ou interpretando a descrição de sua localização, ou localizar uma informação em um texto.
	<b>1.5</b>	Descrever objetos, situações, fenômenos, acontecimentos etc. e interpretar as descrições correspondentes.
	<b>1.6</b>	Discriminar, estabelecer diferenciações entre objetos, situações e fenômenos com diferentes níveis de semelhança.
	<b>1.7</b>	Constatar alguma relação entre aspectos observáveis do objeto, semelhanças e diferenças, constâncias em situações, fenômenos, palavras, tipos de texto etc.
	<b>1.8</b>	Representar graficamente (por gestos, palavras, objetos, desenhos, gráficos etc.) os objetos, situações, sequências, fenômenos, acontecimentos etc.
	<b>1.9</b>	Representar quantidades por meio de estratégias pessoais, de números e de palavras.

<b>II Competências para Realizar</b>	<b>2.1</b>	Classificar – organizar (separando) objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos e suas representações, de acordo com um critério único, incluindo subclasses em classes de maior extensão.
	<b>2.2</b>	Seriar – organizar objetos de acordo com suas diferenças, incluindo as relações de transitividade.
	<b>2.3</b>	Ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações, de acordo com um critério.
	<b>2.4</b>	Conservar algumas propriedades de objetos, figuras etc. quando o todo se modifica.
	<b>2.5</b>	Compor e decompor figuras, objetos, palavras, fenômenos ou acontecimentos em seus fatores, elementos ou fases etc.
	<b>2.6</b>	Fazer antecipações sobre o resultado de experiências, sobre a continuidade de acontecimentos e sobre o produto de experiências.
	<b>2.7</b>	Calcular por estimativa a grandeza ou a quantidade de objetos, o resultado de operações aritméticas etc.
	<b>2.8</b>	Medir, utilizando procedimentos pessoais ou convencionais.
	<b>2.9</b>	Interpretar, explicar o sentido que têm para nós acontecimentos, resultados de experiências, dados, gráficos, tabelas, figuras, desenhos, mapas, textos, descrições, poemas etc. e apreender este sentido para utilizá-lo na solução de problemas.
<b>III Competências para Compreender</b>	<b>3.1</b>	Analisar objetos, fatos, acontecimentos, situações, com base em princípios, padrões e valores.
	<b>3.2</b>	Aplicar relações já estabelecidas anteriormente ou conhecimentos já construídos a contextos e situações diferentes; aplicar fatos e princípios a novas situações, para tomar decisões, solucionar problemas, fazer prognósticos etc.
	<b>3.3</b>	Avaliar, isto é, emitir julgamentos de valor referentes a acontecimentos, decisões, situações, grandezas, objetos, textos etc.
	<b>3.4</b>	Criticar, analisar e julgar, com base em padrões e valores, opiniões, textos, situações, resultados de experiências, soluções para situações-problema, diferentes posições assumidas diante de uma situação etc.
	<b>3.5</b>	Explicar causas e efeitos de uma determinada sequência de acontecimentos.
	<b>3.6</b>	Apresentar conclusões a respeito de ideias, textos, acontecimentos, situações etc.
	<b>3.7</b>	Levantar suposições sobre as causas e efeitos de fenômenos, acontecimentos etc.
	<b>3.8</b>	Fazer prognósticos com base em dados já obtidos sobre transformações em objetos, situações, acontecimentos, fenômenos etc.
	<b>3.9</b>	Fazer generalizações (indutivas) a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes, isto é, estender de alguns para todos os casos semelhantes.
	<b>3.10</b>	Fazer generalizações (construtivas) fundamentadas ou referentes às operações do sujeito, com produção de novas formas e de novos conteúdos.
	<b>3.11</b>	Justificar acontecimentos, resultados de experiências, opiniões, interpretações, decisões etc.

## IV RECURSOS PARA UTILIZAÇÃO DOS DESCRITORES TECNOLÓGICOS DIGITAIS

Para utilização dos descritores tecnológicos digitais é necessária a indicação do recurso que viabilizará a ação pedagógica. Segue abaixo alguns exemplos:

RECURSOS	
<b>PROGRAMAS/ APLICATIVOS</b>	Editor de texto, Planilhas eletrônicas, gerador de apresentação de slide, editores de imagens, <i>gadgets</i> , e-mail, jogos educativos, objetos de aprendizagem, visualizador de vídeos, tocador de áudio, repositórios, ambientes virtuais de aprendizagem, Redes Sociais (Facebook, Google +, Twitter, Orkut, You Tube, Picasa, Tumblr, Blogs) Wikis, Portfólios, Disco Virtual, etc
<b>EQUIPAMENTOS</b>	Celular, laptop, netbook, <i>tablets pc</i> , Câmera Fotográfica Digital, Filmadora Digital, etc

Na elaboração do Plano de Aula, o professor deve referir-se aos descritores tecnológicos digitais apontando os recursos adotados. Exemplo:

**DTD 1.3** – Identificar uma descrição que corresponde a um conceito ou às características típicas de objetos, da fala, de diferentes tipos de textos, **usando o Blog**.

## V AVALIAÇÃO

A avaliação em educação tecnológica assume-se essencialmente na modalidade formativa da avaliação do ensino básico, integrada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Face à análise crítica das tarefas realizadas pelo aluno (qualidade e eficácia dos processos e produtos finais, grau de empenhamento e satisfação pessoal, de entre outros itens a considerar), ela serve de reajustamento às decisões tomadas e de orientação em futuras situações de aprendizagem.

A avaliação consiste, para o professor, na orientação e acompanhamento da natureza, qualidade e progressão da aprendizagem do seu educando, fornecendo-lhe dados para reformular, sempre que necessário, estratégias de ensino, adequando-as ao ritmo e à aprendizagem do aluno e ajudando-o a ultrapassar dificuldades, contribuindo para o seu sucesso. Para o aluno a avaliação representa um incentivo à sua aprendizagem, um acréscimo no desenvolvimento das suas competências e confiança pessoal, não só resultantes da satisfação pelos êxitos obtidos ao longo das fases de trabalho, como também, corrigir e superar atuações negativas e aprender com os erros cometidos.

A avaliação na educação tecnológica é orientada por competências e não por conteúdos ou prosseguimento de objetivos. A adequação, flexibilização e sequencialidade das aprendizagens constituem as bases da avaliação orientada pelas competências essenciais.

A forma/função da avaliação deverá ser:

- contínua e sistemática, permitindo ao aluno a reflexão sobre processos, métodos de trabalho e produtos alcançados, implicando-o no seu próprio processo de aprendizagem,
- reguladora do processo metodológico da aprendizagem em educação tecnológica,
- determinante da situação do aluno ao longo da aprendizagem, identificando e solucionando dificuldades,
- incentivadora da capacidade crítica do aluno, mobilizada em atividades educativas,
- descritiva e qualitativa, expressando-se através de diversos registos, do aluno e do professor.

A avaliação em educação tecnológica privilegiará nos alunos o desenvolvimento de capacidades conducentes a:

- selecionar e organizar a pesquisa e informação/conhecimentos, preocupando-se com o rigor e diversificação na sua apresentação,
- mobilizar saberes e competências em operações cognitivas e instrumentais,
- transferir conhecimentos e conceitos adquiridos, específicos da tecnologia e de outras áreas curriculares, para novas situações de resolução de problemas,
- utilizar a linguagem tecnológica para comunicar e cooperar com os outros,
- desenvolver a autoconfiança e a capacidade de avaliar, decidir e agir com autonomia,
- empenhar-se de forma persistente na realização das suas tarefas,
- desenvolver atitudes responsáveis, de tolerância e cooperação no trabalho em grupo.

A aquisição de conceitos, os processos de trabalho adoptados, as técnicas utilizadas, os procedimentos, as atitudes pessoais e os interesses de cada aluno serão as fontes de avaliação.

As atividades de aprendizagem são, por excelência, meios de avaliar progressos efetuados, fornecendo ao professor e ao aluno informações sobre os processos e produtos alcançados nas diferentes fases do trabalho individual ou de grupo.

A avaliação somativa corresponde a balanços, reflexões e ponderações que ocorrem ao longo da aprendizagem. Possui carácter formativo uma vez que a sua função é permitir a transição à fase seguinte do trabalho, reorientando aprendizagens a retomar, sempre que necessário.

São objetos de avaliação pelo professor e pelo aluno: desenhos, registos, esquemas, projetos, maquetas, fotografias, pesquisas informáticas e outras recolham de representações/percepções, investigação, organização de entrevistas e questionários, portfólios, realizações técnicas e de sistemas, resolução de problemas, debates e discussões, comunicações, exposições/apresentações de trabalhos, processos utilizados e resultados obtidos.

Para além de avaliar competências cognitivas e técnicas/práticas, conhecimentos e conceitos interiorizados e expressos pelos alunos, outros parâmetros, igualmente importantes, terão de ser tidos em conta. Referimo-nos ao domínio dos valores e das atitudes. A co-avaliação das tarefas de grupo, do grau de empenhamento/persistência pessoal e a auto-avaliação dos resultados obtidos, do processo de trabalho e das atitudes são o reflexo da participação do aluno na sua própria formação, crescendo em responsabilidade, autonomia, tolerância para com os outros e em espírito de solidariedade.

O professor terá de construir o seu próprio sistema de avaliação, produzindo os instrumentos necessários e específicos a cada momento e modalidade de avaliação (formativa e somativa). Deve dar a conhecer aos alunos as formas, funções e critérios por si utilizados na análise e avaliação dos seus processos de aprendizagem e das suas competências evidenciadas. Procurará que eles participem na recolha de informação, fomentando o diálogo sobre a avaliação (formativa e somativa) a qual irá, certamente, desenvolver um conceito mais apurado sobre o papel da educação tecnológica na fase da sua formação.

A observação sistemática nas diferentes etapas dos trabalhos dos alunos, individuais e de grupo, os registos, os questionários, as escalas, os testes, as listas de verificação, serão outros elementos de avaliação.

Esta deverá contribuir para a construção da identidade pessoal do aluno, orientar o seu processo de integração na sociedade e no mundo do trabalho e abrir-lhe perspectivas pessoais de prosseguimento de estudos, desenvolvimento de estratégias vocacionais escolares ou de perspectivas para o seu trabalho.

## VI ÁREA DE CONHECIMENTO – LÍNGUA PORTUGUESA

As concepções segundo as quais será sedimentado o módulo de Língua Portuguesa pressupõem o estudo da língua nas situações em que ela se realiza. No contexto do módulo de Língua Portuguesa pretende-se que os alunos possam se envolver em práticas de leitura e de escrita, em ambientes digitais, visando ao desenvolvimento de competências letradas que promovam autonomia para a compreensão e a produção de textos – em diferentes gêneros, de diferentes esferas de atividade humana. Em outras palavras, o conjunto de atividades propostas no PROUCA tem o objetivo de promover a ampliação do letramento dos alunos e de contribuir para o processo de apropriação de usos sociais que se pode fazer da língua.

### 6.1 As tecnologias digitais móveis na aprendizagem da Língua Portuguesa

Hoje em dia é importante ensinar a língua materna assim como incorporar o uso de recursos digitais móveis no contexto escolar para atender a necessidade de inclusão digital prevista pela sociedade da informação. O apoio de dispositivos móveis na Língua Portuguesa tem por finalidade estimular o professor e seus alunos com os procedimentos básicos dos recursos informatizados, conferindo-lhe estatuto de recurso pedagógico e objeto digital de aprendizagem e ensino.

O PROUCA, Língua Portuguesa visa o uso de objetos digitais de aprendizagem para o ensino da leitura e da escrita por meio de dispositivos móveis, ou seja, celulares e tablets são utilizados como recursos para a leitura e o registro das produções dos alunos, a partir das quais serão feitas reflexões constantes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Vale esclarecer que a linguagem como objeto de ensino, principalmente em ambiente digital, é considerada sob dois aspectos:

a) Aprender a ler e a produzir textos é aprender a usar a língua em contextos sociais, o que implica o ensino de capacidades letradas também no meio digital;

Os dispositivos móveis são tratados como recursos de ensino e aprendizagem, visto que os objetos de aprendizagem do PROUCA permitem salvar os registros dos alunos quando eles usam os recursos digitais.

Para que o PROUCA possa ser mensurado em sua eficácia pedagógica, a matriz de referência com os descritores do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica foi utilizada com a finalidade de tratar as habilidades e competências ali apontadas como critérios que respaldem o processo avaliativo das ações didáticas. Nesse sentido a exposição dos mesmos faz-se relevante para embasar o trabalho docente devidamente fundamentado.

### 6.2 Descritores avaliativos de Língua Portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve estar voltado para a função social da língua. Esta é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e a mais autônoma possível.

Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar.

Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta), quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc) são objeto do estudo sistemático na escola.

Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

### **6.2.1. Texto**

De acordo com os PCNs, o eixo central do ensino da língua deve se instalar no texto, como realização discursiva do gênero e, assim, explicar o uso efetivo da língua.

Alguns linguistas referem-se assim ao texto: 'texto' emprega-se igualmente com um valor mais preciso, quando se trata de apreender o enunciado como um todo, como constituindo uma totalidade coerente. O ramo da linguística que estuda essa coerência chama-se precisamente 'linguística textual'. Com efeito, tende-se a falar de 'texto' quando se trata de produções verbais orais ou escritas, estruturadas de forma a perdurarem, a se repetirem, a circularem longe de seu contexto original. É por isso que, no uso corrente, fala-se, de preferência, de 'textos literários', "textos jurídicos", [...]

### **6.2.2. Gêneros do discurso**

"Os gêneros do discurso pertencem a diversos tipos de discursos associados a vastos setores de atividade social. [...]"

Koch (2005) afirma que os falantes/ouvintes sabem distinguir o que é adequado ou inadequado em cada uma de suas práticas sociais. Eles sabem diferenciar determinados gêneros textuais como, por exemplo, anedota, poema, conversa telefônica etc.

Para a autora,

"Há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto. A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, averiguar se em um texto predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. Não se torna difícil, na maior parte dos casos, distinguir um horóscopo de uma anedota ou carta familiar, bem como, por outro lado, um texto real de um texto fabricado, um texto de opinião de um texto predominantemente informativo e assim por diante...".

### **6.2.3. Tipos textuais**

Classificação que toma como critério a organização linguística, o conjunto de estruturas linguísticas utilizadas no plano composicional do texto.

O plano composicional é constituído por palavras, frases, orações etc.

A partir de Longrace, (apud Bonini, 1999), tipos textuais passaram a ser abordados como modalidades retóricas ou modalidades discursivas que constituem as estruturas e as funções textuais tradicionalmente reconhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais e exortativas.

## **6.4. Os diferentes usos da língua**

O contraste entre a concepção tradicional e a chamada concepção discursivo-interacionista da língua pode nos ajudar a compreender melhor o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

As abordagens tradicionais de ensino da Língua Portuguesa lidavam com a concepção instrumental de que a linguagem seria uma expressão fiel do nosso pensamento, apenas por meio de um conjunto de regras que deveriam ser rigorosamente seguidas.

Isso fez com que o ensino do idioma materno se tornasse uma prática mecânica, calcada na memorização (listas de coletivos, adjetivos, conjugação de verbos, regras de concordância, pontuação, entre outras) ou na exploração da metalinguagem (classificação de termos e de funções).

Para a perspectiva discursivo-interacionista, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos.

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania.

Em relação ao teste de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência traz descritores que têm como base algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura.

### **6.5. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores – 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental**

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental(EF) e da 3ª série do Ensino Médio(EM).

No total, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano EF, são contemplados 15 descritores; e para a 8ª série/ 9º ano do EF e a 3ª série do EM, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

#### **Tópico I. Procedimentos de Leitura**

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>	<b>8ª/9º EF</b>
Localizar informações explícitas em um texto	<b>D 1</b>	<b>D 1</b>
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	<b>D 3</b>	<b>D 3</b>
Inferir uma informação implícita em um texto	<b>D 4</b>	<b>D 4</b>
Identificar o tema de um texto	<b>D 6</b>	<b>D 6</b>
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	<b>D 11</b>	<b>D 14</b>

## Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na compreensão do Texto

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º E</b>	<b>8ª/9º E</b>
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	<b>D 5</b>	<b>D 5</b>
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	<b>D 9</b>	<b>D 12</b>

## Tópico III. Relação entre Texto

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>	<b>8ª/9º EF</b>
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	<b>D 15</b>	<b>D 20</b>
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	<b>D 21</b>

## Tópico IV. coerência e coesão no Processamento do Texto

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>	<b>8ª/9º EF</b>
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	<b>D 2</b>	<b>D 2</b>
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	<b>D 7</b>	<b>D 10</b>
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	<b>D 8</b>	<b>D 11</b>
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	<b>D 12</b>	<b>D 15</b>
Identificar a tese de um texto	-	<b>D 7</b>
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	<b>D 8</b>
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	<b>D 9</b>

## Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	<b>D 13</b>	<b>D 16</b>
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	<b>D 14</b>	<b>D 17</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	<b>D 18</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos	-	<b>D 19</b>

## Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	<b>D 10</b>	<b>D 13</b>

Em relação aos textos de Língua Portuguesa, há que se considerar a escolha de gêneros textuais mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas, de acordo com o nível de escolaridade. O grau de complexidade do texto resulta, entre outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Ou seja, apesar de 15 descritores serem os mesmos da matriz de 3ª série do ensino médio, os itens construídos para os testes de 4ª série/5º ano e para os de 8ª série/9º ano do ensino fundamental requerem processos cognitivos mais simples para sua resolução, levando-se em conta que os alunos avaliados encontram-se em faixas etárias e escolaridade menos avançadas.

Isso quer dizer que, de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Assim, os conteúdos, competências e habilidades são diferenciados, para que se possa detectar o que o aluno sabe, resolvendo os itens do teste, em função das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento.

### 6.6. Exemplos de itens da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

A seguir, são apresentados exemplos e análises pedagógicas de itens que compuseram o teste de Língua Portuguesa – 4ª série/ 5º ano do ensino fundamental. Com base nos resultados, foram formuladas hipóteses sobre o desempenho dos alunos e apresentadas sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas em sala de aula e de gêneros textuais mais apropriados ao desenvolvimento de determinadas habilidades.

Um item de Língua Portuguesa de 4ª série/ 5º ano é composto por um texto, um enunciado e quatro alternativas. Entre essas, uma é o gabarito, ou resposta correta, e as demais são chamadas de distratores, ou respostas erradas. Os distratores devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito.

A análise do item está centrada em alguns pontos como: o texto utilizado como suporte para a composição do item; a habilidade indicada pelo descritor; o quadro com percentuais de respostas dadas a cada alternativa. São apresentadas também sugestões para desenvolver as habilidades indicadas pelos descritores.

<b>Descritores</b>	<b>D 1</b>	<b>D 3</b>	<b>D 4</b>	<b>D 6</b>	<b>D 11</b>
--------------------	------------	------------	------------	------------	-------------

Neste tópico, são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades como: localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto exigirem do leitor que ele extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado, e sim subentendido ou pressuposto.

Os textos nem sempre apresentam uma linguagem literal. Deve haver, então, a capacidade de reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras em de uma produção textual. Além disso, para a compreensão do que é conotativo e simbólico, é preciso identificar não apenas a idéia, mas também ler as entrelinhas, o que exige do leitor um conhecimento de mundo. A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido global do texto.

É relevante ressaltar que, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, neste tópico, deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos. Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto.

### **Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto**

#### **Que habilidade pretendemos avaliar?**

A habilidade que pode ser avaliada por este item relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto. Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada.

#### **Exemplo de item:**

##### **O disfarce dos bichos**

**5** Você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galinho, que pode ser confundido com o graveto. Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

**10** Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento. Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação. O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, José. Bichos que usam disfarces para defesa. FOLHINHA, 6 NOV. 1993.

O bicho-pau se parece com

- ➡ (A) florzinha seca.  
(B) folhinha verde.  
(C) galhinho seco.  
(D) raminho de planta.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
7%	10%	72%	8%

### Observações:

1. O quadro explicativo com os percentuais de respostas as alternativas refere-se ao desempenho de alunos em testes do Saeb e da Prova Brasil, com abrangência em todo o país.

2. A soma dos percentuais não perfaz, necessariamente, 100%, pois não estão apresentados os correspondentes às respostas em branco ou nulas. Isso vale para todos os itens comentados.

### O que o resultado do item indica?

Neste item, cuja habilidade exigida é de localização de informações explícitas no texto, o percentual de acerto dos alunos foi de 72%, o que indica seu domínio pela maior parte dos alunos avaliados e que a escola tem sido competente no trabalho de desenvolvimento dessa habilidade. O texto-base, que dá suporte ao item, traz informações de natureza científica e a linguagem foi adaptada ao público infantil. Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, se necessário, localizando outras informações, aquela que foi solicitada.

Entre os alunos que não acertaram o item, o maior percentual optou pela alternativa "B". Observe-se que o texto efetivamente faz alusão a "folhas", entretanto, os grilos e não os bichos-pau são comparados a elas.

No caso dos alunos que escolheram a alternativa "D", que faz alusão a "raminho de planta", as lagartas e não o bicho-pau são comparadas aos raminhos de plantas. Isso indica que os alunos que optaram pelas alternativas "B" e "D" localizaram as palavras, e não a informação solicitada pelo enunciado.

No caso dos alunos que optaram pela alternativa "A" – florzinha seca –, percebe-se que esses se afastaram ainda mais da proposta do enunciado, uma vez que o texto não faz alusão a "flores".

### Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Em se tratando de habilidade básica de leitura, sugere-se que o professor, até o 5º ano, desenvolva em sala de aula estratégias de leitura utilizando gêneros textuais diversificados, para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso, ele pode se valer de textos que despertem o interesse do aluno e que façam parte de suas práticas sociais. É importante, para o desenvolvimento dessa habilidade, que sejam utilizados textos de outras disciplinas, em um trabalho integrado com os demais professores.

## Bula de remédio

VITAMIN

COMPRIMIDOS

embalagens com 50 comprimidos

### COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso .....	400 mg
Vitamina B1 .....	280 mg
Vitamina A1 .....	280 mg
Ácido fólico .....	0,2 mg
Cálcio .....	150 mg

### INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O Produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses. É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

### INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

### CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

### EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

### POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

### LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER,  
Marco Antônio. Alp Novo: análise,  
linguagem e pensamento. São Paulo:  
FTD, 1999.v.2.p.184.

No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica

- (A) as situações contra-indicadas do remédio.
- (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
- ➔ (C) os elementos que formam o remédio.
- (D) os produtos que ausam anemias.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
23%	21%	35%	15%

## O que o resultado do item indica?

As palavras são providas de sentido e, na maioria das vezes, são polissêmicas; ou seja, podem assumir, em contextos diferentes, significados também diferentes. Assim, para a compreensão de um texto, é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto.

Observa-se que 59% dos alunos se dispersaram pelas alternativas "A", "B" e "D" demonstrando dificuldades para inferir o sentido da palavra COMPOSIÇÃO dentro do texto. Isso pode ter ocorrido por conta da falta de familiaridade com o gênero textual, que embora esteja estruturado em períodos curtos e na ordem direta, é repleto de termos técnicos.

Os alunos que assinalaram a alternativa correta "C" (35%), conseguiram relacionar as informações explícitas ao contexto e construíram o valor semântico da palavra COMPOSIÇÃO, demonstrando alta proficiência em leitura.

Conclui-se que o desenvolvimento da habilidade de inferir palavras ou expressões exige do leitor uma forma de pensar que vai além das informações explícitas no texto. Para inferir, é necessário estabelecer relações entre o que foi dito e o que não foi dito, precisando da ação e do conhecimento do leitor para "ligar" ideias.

## Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Sugere-se que os professores trabalhem com os alunos os sentidos que as palavras e as expressões podem adquirir em determinado contexto. Em razão disso, a atividade de leitura não pode considerar o texto como depósito de significados (sinônimos e antônimos).

A utilização de gêneros textuais variados auxiliará o professor a trabalhar com atividades que propiciem a aquisição de vocabulário do simples ao mais elaborado e a desenvolver atividades de inferência de sentido de vocábulos com base em contextos variados.

## Descritor 4 – Inferir uma informação implícita no texto

### Que habilidade pretendemos avaliar?

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível mais básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas que, à medida que ele vai atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, vai deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar este movimento, há o estabelecimento de relações entre o texto e o seu contexto pessoal.

Por meio deste item, pretendemos verificar se o aluno consegue inferir uma informação que está sendo solicitada e que não está na base textual, ou seja, o aluno deve ser levado a não só assimilar o que o texto diz, mas também como e para que diz (Kato, 1990, p. 131).

### Exemplo de item:

#### Talita

Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa, para Talita, era Dona Teresa, a poltrona era Vó Gordona, o armário era o Doutor Mário.

A escada era Dona Ada, a escrivaninha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante.

**5** Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas tipo como esta:

— Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha!  
— É pra já, papai. Espere sentado na Vó Gordona, que eu vou num pé e volto noutro.

Ou então:

**10** — Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.

— Ainda bem que tem roupa limpa dentro do Doutor Mário, né mamãe? E todos riam.

BELINKY, Tatiana. A operação do Tio Onofre: uma história policial. São Paulo: Ática, 1985.

A mania de Talita de dar nome de gente aos objetos da casa demonstra que ela é

- (A) curiosa.
- (B) exagerada.
- (C) estudiosa.
- ➡ (D) criativa.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
12%	12%	11%	60%

### O que o resultado do item indica?

Os dados revelam que a maioria dos alunos consegue ler o que está nas entrelinhas do texto que deu suporte ao item avaliado. Isso pode ser comprovado pelo fato de os alunos apreenderem os indicativos que caracterizam a personagem Talita como criativa, construindo uma ideia importante para a compreensão da história.

Os alunos que não acertaram o item, ou seja, mais de 35%, distribuíram-se de modo homogêneo entre as demais alternativas.

Embora tanto a alternativa "A" (curiosa) quanto a "B" (estudiosa) possam apontar qualidades de uma pessoa criativa, no texto em questão, a característica mais coerente com o perfil da personagem Talita é a criatividade.

### Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Considerando que a habilidade de inferir está relacionada às práticas de leitura dos alunos em diferentes contextos sociais, a escola pode colaborar para que isso se desenvolva promovendo atividades que englobem gêneros textuais diversificados.

Pode-se destacar que textos que, normalmente, compõem-se de escrita e imagem (tirinhas, propagandas, rótulos, etc.) colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir, sendo o professor um mediador para que os alunos estabeleçam relações entre os diferentes elementos presentes no texto, discutindo também as diferentes possibilidades de interpretações apresentadas por eles.

## Descritor 6 – Identificar o tema de um texto

### Que habilidade pretendemos avaliar?

A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, identificar do que trata o texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que ele relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto para o qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique o tema ou o assunto principal.

### Exemplo de item:

#### A Boneca Guilhermina

5

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não agüento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. A boneca Guilhermina. In: \_\_ As reportagens de Penélope. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – vol. 8.

O texto trata, PRINCIPALMENTE,

- (A) das aventuras de uma menina.
- (B) das brincadeiras de uma boneca.
- ➔ (C) de uma boneca muito especial.
- (D) do dia-a-dia de uma menina.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
10%	20%	53%	13%

### O que o resultado do item indica?

Observa-se que 53% dos alunos identificaram o tema do texto, ou seja, conseguiram fazer uma leitura mais abstrata do texto e construíram um significado global para ele. No entanto, leitores ainda imaturos (43%) escolheram outras opções.

Vale destacar que os 20% dos alunos que optaram pela alternativa "B" ("as brincadeiras da boneca") mantiveram proximidade com o tema do texto – uma boneca muito especial –; porém, focalizaram sua atenção na série de atividades que envolvem a boneca Guilhermina.

Por sua vez, 23% dos alunos escolheram as alternativas relacionadas à narradora, demonstrando dificuldade em relacionar as diferentes informações do texto, tomando-o como um todo.

## Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Este resultado, mais uma vez, reforça a necessidade de a escola trabalhar em um nível de atividade que ultrapasse a superfície do texto, conduzindo o aluno a estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que ele faça inferências textuais e elabore uma síntese do texto. Os textos informativos são excelentes para se desenvolver essa habilidade.

### Descritor 11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

#### Que habilidade pretendemos avaliar?

Por meio de itens referentes a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno é solicitado a distinguir as partes dele referentes a um fato e as relativas a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum personagem.

#### Exemplo de item

##### A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

5

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

A frase que expressa uma opinião é

(A) “a raposa passeava por um pomar.” (l. 1)

(B) “sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.” (l. 2)

(C) “a raposa afastou-se da videira” (l. 5)

➡ (D) “aposto que estas uvas estão verdes” (l. 5-6)

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
20%	32%	11%	36%

#### O que o resultado do item indica ?

O gênero textual apresentado neste item é uma fábula. Com estrutura sintática e morfológica simples, de tipo narrativo bem conhecido dos alunos que estão nesta faixa etária.

Neste item, é solicitado ao aluno identificar entre as opções, a que corresponde a uma opinião. Para responder corretamente, o aluno precisa seguir as pistas deixadas pelo autor ao exprimir no texto pensamentos e falas do personagem.

Apenas 36% marcaram a alternativa correta "D", mostrando que menos da metade dos alunos evidenciou a habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a este fato.

Dos alunos que marcaram a alternativa "B" (32%), provavelmente foram atraídos pela sua extensão. Os que assinalaram "A" e "C" demonstraram que não possuem a habilidade de identificar uma opinião, mesmo quando esta aparece no texto marcada por expressões que sugerem interferência do personagem: "pensou" e "dizendo".

### **Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Para trabalhar em sala de aula a habilidade de estabelecer a diferença entre fato e opinião sobre o fato, sugerimos que o professor recorra a gêneros textuais variados, especialmente os que apresentam estrutura narrativa como contos (fragmentos) e crônicas.

Os textos argumentativos também se prestam para trabalhar essa habilidade. Porém, é importante que o professor leve o aluno a compreender as situações criadas pelos instrumentos gramaticais, como as expressões adverbiais e as denotativas, em vez de limitar o trabalho à mera referencialidade ou influência externa de intromissão do locutor/produtor/narrador no texto.

## **Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto**

<b>DESCRITORES</b>	<b>D 5</b>	<b>D 9</b>
--------------------	------------	------------

Este tópico requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais.

Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes, na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações e engajar-se em diferentes atividades de construção de significados.

### **Descritor 5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, entre outros)**

#### **Que habilidade pretendemos avaliar?**

Por meio de itens referentes a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos).

Essa habilidade pode ser avaliada por meio de textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas, charges. Para demonstrar essa habilidade, não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito. A integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto.

## Exemplo de item:



O autor desses quadrinhos pretendeu chamar a atenção para a

- ➡ (A) necessidade de preservar as árvores.  
(B) poesia "Canção do exílio", que fala da terra.  
(C) vida de passarinho solitário.  
(D) volta o sabiá para sua casa.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
40%	14%	25%	15%

### O que o resultado do item indica?

Para se chegar à resposta certa, faz-se necessário ler as falas do sabiá nos balões, valendo-se da imagem do último quadrinho para compreender o texto como um todo.

Apenas 40% dos alunos assinalaram a alternativa correta, ou seja, menos da metade dos alunos avaliados evidenciaram, neste item, a habilidade de integrar texto escrito e imagem no processamento textual.

Entre os alunos que não acertaram o item, 25% optaram pela alternativa "C", que apresenta a alternativa "vida de passarinho solitário". Considerando que o título do texto é "vida de passarinho", podemos inferir que esses alunos se valeram apenas do título do texto para fazer sua escolha, sem atentar para a sequência de imagens.

Os alunos que assinalaram a alternativa "B" (14%) se concentraram apenas no texto escrito, em especial no quinto quadrinho, que faz referência à terra. Do mesmo modo, aqueles que escolheram a alternativa "D" (15%) parecem ter desconsiderado as imagens, uma vez que o último quadrinho mostra que "a casa do sabiá", no caso, a palmeira, havia sido cortada.

Conclui-se que a maioria dos alunos consideraram apenas o texto escrito, não sendo capazes de integrá-lo às imagens.

### **Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Levando em conta que grande parte dos textos com os quais nos deparamos nas diversas situações sociais de leitura exige que se integre texto escrito e material gráfico para sua compreensão, a escola pode contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade à medida que explore a integração de múltiplas linguagens como forma de expressão de ideias e sentimentos.

Para trabalhar essa habilidade, o professor deve levar para a sala de aula a maior variedade possível de textos desse gênero. Além das revistas em quadrinhos e das tirinhas, pode-se explorar materiais diversos que contenham apoio em recursos gráficos. Esses materiais vão de peças publicitárias e charges de jornais aos textos presentes em materiais didáticos de outras disciplinas, tais como gráficos, mapas, tabelas, roteiros.

### **Descritor 09 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros**

#### **Que habilidade pretendemos avaliar?**

A habilidade que pode ser avaliada com itens relativos a este descritor diz respeito ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc.

Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, em que solicita-se ao aluno a identificação explícita de sua finalidade.

Este descritor avalia, por meio do item, se o aluno compreende qual é a função social do texto. A partir da leitura como um todo, ele deve perceber a intencionalidade do autor, isto é, seus propósitos.

#### **Exemplo de item:**

#### **EVA FURNARI**

5 EVA FURNARI -uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los.

10 Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

15

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção Peixe Vivo, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" - Trucks (Ática, 1991), A bruxa Zelda e os 80 docinhos (1986) e Anjinho (1998) setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

[http://caracal.imaginaria.cam/autog\\_rafas/evafurnari/index.Htm](http://caracal.imaginaria.cam/autog_rafas/evafurnari/index.Htm)

A finalidade do texto é

- (A) apresentar dados sobre vendas de livros.
- (B) divulgar os livros de uma autora.
- ➔ (C) informar sobre a vida de uma autora.
- (D) instruir sobre o manuseio de livros.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
21%	22%	41%	10%

### O que o resultado do item indica?

A habilidade refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc.

Pela análise dos resultados, verifica-se que apenas 41% dos alunos assinalaram a alternativa correta "informar", demonstrando que compreenderam o sentido global do texto e sua função social.

Os alunos que marcaram as alternativas "A","B" e "C" provavelmente foram atraídos pelas informações contidas no terceiro parágrafo que trata dos livros escritos e ilustrados pela autora. Esses alunos não apreenderam o sentido global do texto e conseqüentemente não compreenderam seu objetivo.

### Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

É importante que, no trabalho com este descritor, sejam criadas estratégias de ensino em que se discuta a diferença entre relatar uma informação ou informar algo, enfatizando-se que, ao relatar, você estará contando um fato e trabalhando com textos narrativos, necessariamente, e, ao informar, tem-se o propósito de apresentar ideias ou conhecimentos novos com o objetivo de aumentar o conhecimento do leitor.

Além disso, é importante, também, que o professor trabalhe em sala de aula com textos de gêneros variados: notícias, avisos, anúncios, cartas, artigos, entre outros, evidenciando não o assunto do texto, mas a sua finalidade. Por exemplo, o aluno deve saber para que serve um currículo, ou um artigo de lei.

### Tópico III – Relação entre textos

Descritor

D 15

Este tópico requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes idéias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, ou seja, idéias que se cruzam no interior dos textos lidos, ou aquelas encontradas em textos diferentes, mas que tratam do mesmo tema. Assim, o aluno pode ter maior compreensão das intenções de quem escreve.

As atividades que envolvem a relação entre textos são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos.

Essas atividades podem envolver a comparação de textos de diversos gêneros, como os produzidos pelos alunos, os textos extraídos da Internet, de jornais, revistas, livros e textos publicitários, entre outros.

É importante evidenciar que, nos itens relacionados a este tema, ocorre muitas vezes um diálogo entre os textos, quando, por exemplo, um autor satiriza outro.

### **Descritor 15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido**

#### **Que habilidade pretendemos avaliar?**

Por meio de itens associados a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas. Por exemplo, historinhas infantis satirizadas em histórias em quadrinhos ou poesias clássicas utilizadas como recurso para análises críticas de problemas do cotidiano.

Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de dois ou mais textos, de mesmo gênero ou de gêneros diferentes, tendo em comum o mesmo tema, para os quais é solicitado o reconhecimento das formas distintas de abordagem.

Exemplo de item:

Convite 1

Venha à festa do meu aniversário

Dia: 11/5/98

Horário: 20 horas

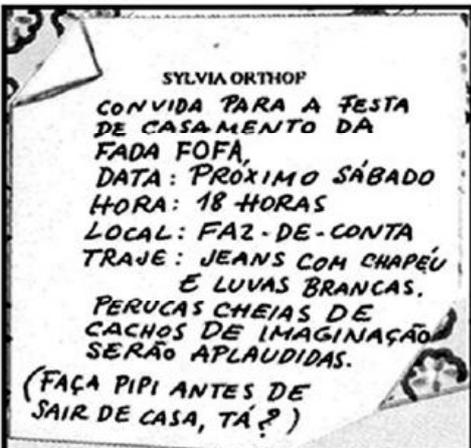
Local: Rua Vitório Maçola, 15

Conto com sua presença!

Cristiana



Convite 2



SYLVIA ORTHOP  
CONVIDA PARA A FESTA  
DE CASAMENTO DA  
FADA FOFA,  
DATA: PROXIMO SÁBADO  
HORA: 18 HORAS  
LOCAL: FAZ-DE-CONTA  
TRAJE: JEANS COM CHAPÉU  
E LUVAS BRANCAS.  
PERUCAS CHEIAS DE  
CACHOS DE IMAGINAÇÃO  
SERÃO APLAUDIDAS.  
(FAÇA PIFI ANTES DE  
SAIR DE CASA, TÁ?)

Ao compararmos os dois convites notamos que são diferentes porque

- (A) os dois pertencem ao mundo real.
- (B) os dois pertencem ao mundo imaginário.
- ➡ (C) apenas o primeiro convite pertence ao mundo real.
- (D) os dois têm as mesmas informações para os convidados.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
17%	18%	45%	17%

### O que o resultado do item indica?

Pelo resultado, observamos que menos da metade dos alunos (45%) acertaram o item. Para chegar à resposta correta, seria necessário identificar o gênero do texto e fazer uma transposição do mundo real para o imaginário e vice-versa. Percebe-se claramente a dificuldade que os leitores encontraram na leitura desses dois textos, provavelmente em relação ao entendimento da organização do segundo texto, ou à falta de familiaridade com o gênero textual.

Os demais alunos que se dispersaram quase que homoganeamente pelas alternativas "A", "B" e "D", provavelmente, ativeram-se apenas às informações do mundo real que se misturam nos dois textos.

Observamos que os alunos que escolheram a alternativa "A" entenderam os dois convites como pertencentes ao mundo real. Aqueles que optaram pela alternativa "B", ao contrário, entenderam os convites como pertencentes ao mundo imaginário e os que optaram pela alternativa "D" não apreenderam o sentido dos convites e não fizeram nenhuma comparação entre ambos. Naturalmente que a comparação de textos vai exigir dos alunos conhecimento de mundo, ou seja, se eles não tiverem intimidade com o gênero textual "convite" e com sua função social, com certeza, terão dificuldades em fazer a comparação.

### Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Uma estratégia interessante para o desenvolvimento dessa habilidade é proporcionar aos alunos a leitura de textos diversos relacionados a um mesmo tema e contendo diferentes ideias. Os textos podem ser retirados de jornais, revistas, Internet, livros, campanhas publicitárias, entre outros. Esse trabalho pode despertar neles a consciência de que há vários gêneros de textos, os quais, embora tratem de um mesmo tema, podem expressar sentidos diferenciados conforme a intenção do autor.

Outra estratégia é trabalhar com os alunos a produção textual abordando um mesmo tema. Com essa atividade, o professor pode explorar as diferentes formas de produção do tema trabalhado, despertando nos alunos atitudes críticas e reflexivas.

As atividades que envolvem a relação entre textos são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos.

### Tópico IV – coerência e coesão no processamento do texto

Descritores	D 2	D 7	D 8	D 12
-------------	-----	-----	-----	------

A competência indicada neste tópico vai exigir do aluno habilidades que o levem a identificar a linha de coerência do texto. A coerência e a coesão ocorrem nos diversos tipos de texto. Cada um tem estrutura própria, por isso, os mecanismos de coerência e de coesão também vão se manifestar de forma diferente.

A compreensão e a atribuição de sentidos relativos a um texto dependem da adequada interpretação de seus componentes. De acordo com o gênero textual, o leitor tem uma apreensão geral do assunto do texto.

Os descritores que compõem este tópico exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes.

## **Descritor 2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto**

### **Que habilidade pretendemos avaliar?**

Diferentes partes de um texto podem estar interligadas por uma expressão que se repete literalmente ou que é substituída por um pronome, um sinônimo, um hiperônimo, por exemplo. Por essas vias, nada no texto está solto. Tudo continua e se articula numa rede de relações, de forma que o texto resulta numa unidade, num todo articulado e coerente.

Um item que se destina a avaliar tal habilidade deve solicitar do aluno o reconhecimento desses nexos, ou seja, a identificação dos segmentos que constituem um laço, que promovem um encadeamento.

Com este item, podemos avaliar a habilidade do aluno em relacionar uma informação dada a outra informação nova introduzida por meio do uso de um pronome. Verifica-se que o pronome oblíquo “la” retoma a palavra “Narizinho” situada no primeiro parágrafo do fragmento do texto.

### **Exemplo de item:**

#### **A costureira das Fadas**

(Fragmento)

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

– Dona Aranha – disse o príncipe – quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

- 5** Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio — até carretéis de linha de seda fabricou.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

“— Dona Aranha — disse o príncipe — quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.”

A expressão vê-la (l. 5) se refere à

- (A) Fada.
- (B) Cinderela.
- (C) Dona Aranha.
- ➡ (D) Narizinho.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
9%	9%	23%	54%

### O que o resultado do item indica?

Embora o termo (Narizinho) esteja explicitamente citado na primeira linha do primeiro parágrafo do texto, o aluno precisa conhecer os pronomes oblíquos e como eles funcionam no processo de referência pessoal, para que retome a informação anterior "Narizinho" pelo pronome "la", o que pode incluí-lo na categoria de "difícil".

Observe-se que apenas 54% dos alunos responderam corretamente ao item. O percentual significativo de alunos (23%) que assinalou a alternativa incorreta "C" não conseguiu estabelecer relações anafóricas no texto.

Os alunos que se dispersaram homoganeamente pelas alternativas incorretas "A" e "B" selecionaram informações do texto, mas que não retomam a referência do pronome "la". A distância entre o referente "la" e o antecedente "Narizinho" pode ter dificultado a tarefa.

### Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

O professor, ao trabalhar o texto com os alunos, deve exercitar a coesão textual, isto é, a relação que as palavras e frases de um texto mantêm entre si. Sugere-se que o professor trabalhe, na 4ª série/5ª ano, principalmente, a referência pessoal, representada pelos pronomes pessoais e a coesão textual, por meio da reiteração de termos sinônimos ou palavras afins que pertençam a um mesmo campo semântico. Os textos verbais, de gêneros variados, prestam-se a esse tipo de exercício.

### Descritor 7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

#### Que habilidade pretendemos avaliar?

Toda narrativa obedece a um esquema de constituição, de organização, que, salvo algumas alterações, compreende as seguintes partes:

**I) Introdução ou Apresentação** – corresponde ao momento inicial da narrativa, marcado por um estado de **equilíbrio**, em que tudo parece conformar-se à normalidade. Do ponto de vista da construção da narrativa, nesta parte, são indicadas as **circunstâncias** da história, ou seja, **o local e o tempo** em que decorrerá a ação e apresentadas as personagens principais (**os protagonistas**); tal apresentação se dá por meio de **elementos descritivos** (físicos, psicológicos, morais, e outros). Cria-se, assim, um cenário e um tempo para os personagens iniciarem suas ações; já se pode antecipar alguma direção para o enredo da narrativa. É, portanto, o segmento da **ordem existente**.

**II) O segundo momento – Desenvolvimento e complicação** – corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, numa determinada ordem e com a intervenção do(s) protagonistas. Corresponde, ainda, ao bloco em que se instala o **conflito, a complicação ou a quebra** daquele equilíbrio inicial, com a intervenção opositora do(s) **antagonista(s)** – (personagem (ns) que, de alguma forma, tenta(m) impedir o protagonista de realizar seus projetos, normalmente positivos). É, portanto, o segmento da **ordem perturbada**.

**III) O terceiro momento – clímax** – corresponde ao bloco em que a narrativa **chega ao momento crítico**, ou seja, ao momento em que se viabiliza o desfecho da narrativa.

**IV)** O quarto e último momento – **Desfecho ou desenlace** – corresponde ao segmento em que se dá a **resolução do conflito**. Dentro dos padrões convencionais, em geral, a narrativa acaba com um desfecho favorável. Daí o tradicional “**final feliz**”. Esse último bloco é o segmento da **ordem restabelecida**.

Um item vinculado a esse descritor deve levar o aluno a identificar um desses elementos constitutivos da estrutura da narrativa. Evidentemente, o texto utilizado deve ser do tipo narrativo.

### Exemplo de item:

#### A Raposa e o canção

Passara a manhã chovendo, e o Cancão todo molhado, sem poder voar, estava tristemente pousado à beira de uma estrada. Veio a raposa e levou-o na boca para os filhinhos. Mas o caminho era longo e o sol ardente. Mestre Cancão enxugou e começou a cuidar do meio de escapar à raposa. Passam perto de um povoado. Uns meninos que brincavam começam a dirigir desaforos à astuciosa caçadora. Vai o Cancão e fala:

— Comadre raposa, isto é um desaforo! Eu se fosse você não agüentava! Passava uma descompostura!...

A raposa abre a boca num impropério terrível contra a criançada. O Cancão voa, pousa triunfantemente num galho e ajuda a vaiá-la...

CASCUDO, Luís Câmara. Contos tradicionais do Brasil. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

No final da história, a raposa foi

- (A) corajosa.
- (B) cuidadosa.
- (C) esperta.
- ➡ (D) ingênua.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
29%	16%	23%	28%

### O que o resultado do item indica ?

O resultado do item indica que a grande maioria dos alunos brasileiros ainda não desenvolveram essa habilidade. Observem que apenas 28% dos alunos conseguem acertar o item. Para acertá-lo, seria necessário que eles compreendessem a organização subjacente à interpretação do texto, isto é, seria preciso compreender que o texto está dividido em partes e que cada uma das partes está relacionada a uma unidade semântica.

Pelos erros, pode-se observar que faltou justamente o entendimento da estrutura organizacional do texto e dos fatores desencadeadores de cada parte pois, de certa forma, em determinados momentos, nas diferentes partes que compõem o texto, a raposa apresenta coragem, cuidado e esperteza. Portanto, os alunos que não acertaram o item demonstram que não conseguiram articular os diferentes níveis de organização de um texto.

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

O professor pode utilizar várias estratégias para desenvolver essa habilidade no aluno. Ele deve partir de textos simples em que pode ser observada, com maior facilidade, a estrutura organizacional dos textos, solicitando que ele indique as partes que os compõem. Paulatinamente, ele deve ir utilizando textos mais complexos e solicitar produções nas quais ele explicita o início, o desenvolvimento e o fim de narrativas, com suas dinâmicas geradoras.

## **Descritor 8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto**

### **Que habilidade pretendemos avaliar?**

Por meio de itens referentes a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer os motivos pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, as relações expressas entre os elementos que se organizam, de forma que um é resultado do outro.

Entende-se como causa/consequência todas as relações entre os elementos que se organizam de tal forma que um é resultado do outro. Para avaliar essa habilidade, pode-se pedir ao leitor para reconhecer relações de causa e efeito, problema e solução, objetivo e ação, afirmação e comprovação, justificativa, motivo e comportamento, pré-condição, entre outras.

### **Exemplo de item:**

#### **A costureira das Fadas**

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

5 – Dona Aranha – disse o príncipe – quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

10 Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio — até carretéis de linha de seda fabricou.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1973

O príncipe quer dar um vestido para Narizinho porque

- (A) ela deseja ter um vestido de baile.
- (B) o príncipe vai se casar com Narizinho.
- (C) ela deseja um vestido cor-de-rosa.

➡ (D) o príncipe fará uma festa para Narizinho.

<b>Percentual de respostas às alternativa</b>			
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>13%</b>	<b>20%</b>	<b>17%</b>	<b>45%</b>

## O que o resultado do item indica?

Este item apresenta certo nível de dificuldade, provavelmente, em virtude de a conjunção “porque” não estar explicitada no texto, o que vai exigir do leitor uma operação inferencial para a reconstrução da relação causa/consequência.

Apenas 45% dos alunos acertaram o item, enquanto um número significativo (20%) optou pela alternativa incorreta “B”, o que demonstra desconhecimento da organização textual e dificuldade de identificar a causa/consequência quando o conectivo “porque” está no enunciado, mas não se encontra presente no texto.

Os alunos que se dispersaram pelas alternativas incorretas “A” e “C”, são leitores ainda imaturos e não apreenderam o sentido global do texto, o que os levou a seguir pistas verbais falsas.

## Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Para trabalhar as relações de causa e consequência, o professor pode se valer de textos verbais de gêneros variados, em que os alunos possam reconhecer as múltiplas relações que contribuem para dar ao texto coerência e coesão. As notícias de jornais, por exemplo, são excelentes para trabalhar essa habilidade, tendo em vista que, nesse tipo de gênero textual, há sempre a explicitação de um fato, das consequências que provoca e das causas que lhe deram origem.

## Descritor 12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc

### Que habilidade pretendemos avaliar?

Em todo texto de maior extensão, aparecem expressões conectoras – sejam conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções – que criam e sinalizam relações semânticas de diferentes naturezas. Entre as mais comuns, podemos citar as relações de causalidade, de comparação, de concessão, de tempo, de condição, de adição, de oposição etc. Reconhecer o tipo de relação semântica estabelecida por esses elementos de conexão é uma habilidade fundamental para a apreensão da coerência do texto.

Um item voltado para o reconhecimento de tais relações deve focalizar as expressões sinalizadoras e seu valor semântico, sejam conjunções, preposições ou locuções adverbiais.

### Exemplo de item:

#### Poluição do solo

É na camada mais externa da superfície terrestre, chamada solo, que se desenvolvem os vegetais. Quando o solo é contaminado, tanto os cursos subterrâneos de água como as plantas podem ser envenenadas.

5 Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura. Eles servem para destruir pragas e ervas daninhas, mas também causam sérios estragos ambientais.

10 O lixo produzido pelas fábricas e residências também pode poluir o solo. Baterias e pilhas jogadas no lixo, por exemplo, liberam líquidos tóxicos e corrosivos. Nos aterros, onde o lixo das cidades é despejado, a decomposição da matéria orgânica gera um líquido escuro e de mau cheiro chamado chorume, que penetra no solo e contamina mesmo os cursos de água que passam bem abaixo da superfície.  
{...}

No trecho “É na camada mais externa da superfície terrestre” (l.1), a expressão sublinhada indica

- (A) causa.
- (B) finalidade.
- ➔ (C) lugar.
- (D) tempo.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
19%	7%	60%	10%

### O que o resultado do item indica?

Na atividade de leitura, a identificação dos recursos coesivos e de sua função permite perceber as relações lógico-discursivas na construção das ideias.

O item retoma um trecho do texto e solicita ao aluno que identifique a relação lógico-discursiva do trecho selecionado. Os alunos que responderam corretamente (60%) compreenderam que a expressão selecionada refere-se a uma locução adverbial de lugar.

Os alunos que se dispersaram pelas demais alternativas demonstraram que não reconhecem as relações básicas de coerência no do texto.

### Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Para desenvolver essa habilidade, o professor pode se valer de textos de gêneros variados para trabalhar as relações lógico-discursivas, mostrando aos alunos a importância de reconhecer que todo texto se constrói a partir de múltiplas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto. Os textos argumentativos, os textos informativos, como, por exemplo, as notícias de jornais, são excelentes para trabalhar essa habilidade.

### Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

<b>Descritores</b>	<b>D 13</b>	<b>D 14</b>
--------------------	-------------	-------------

O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que o levam à construção de significados.

Em diferentes gêneros textuais, tais como a propaganda, por exemplo, os recursos expressivos são largamente utilizados, como caixa alta, negrito, itálico, entre outros. Os poemas também se valem desses recursos, exigindo atenção redobrada e sensibilidade do leitor para perceber os efeitos de sentido subjacentes ao texto.

Vale destacar que os sinais de pontuação, como reticências, exclamação, interrogação etc., e outros mecanismos de notação, como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte podem expressar sentidos variados. O ponto de exclamação, por exemplo, nem sempre expressa surpresa. Faz-se necessário, portanto, que o leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam.

## Descritor 13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

### Que habilidade pretendemos avaliar?

A forma como as palavras são usadas ou a quebra na regularidade de seus usos constituem recursos que, intencionalmente, são mobilizados para produzir no interlocutor certos efeitos de sentido. Entre tais efeitos, são comuns os efeitos de ironia ou aqueles outros que provocam humor ou outro tipo de impacto. Para que a pretensão do autor tenha sucesso, é preciso que o interlocutor reconheça tais efeitos. Por exemplo, na ironia, o ouvinte ou leitor devem entender que o que é dito corresponde, na verdade, ao contrário do que é explicitamente afirmado.

Um item relacionado a essa habilidade deve ter como base textos em que tais efeitos se manifestem (como anedotas, charges, tiras etc.) e deve levar o aluno a reconhecer que expressões ou que outros recursos criaram os efeitos em jogo.

### Exemplo de item:

#### Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

- 5
- Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
  - Ela não vai não: nós é que vamos nela.
  - Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
  - Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v. 1 p. 76.

Há traço de humor no trecho

- (A) "Era uma vez um menino triste, magro". (l. 1)
- (B) "ele estava sentado na poeira do caminho". (l. 1-2)
- (C) "quando passou um vigário". (l. 2)
- ➡ (D) "Ela não vai não: nós é que vamos nela". (l. 4)

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
38%	11%	12%	37%

### O que o resultado do item indica?

Para chegar à resposta correta, é necessário que o aluno compreenda o sentido global do texto e entenda que o humor está nas respostas dadas pelo menino às indagações do vigário.

Observa-se que 37% dos alunos assinalaram a alternativa correta, demonstrando que compreenderam o sentido de humor apresentado no texto, porém, 38% marcaram a alternativa "A". Esses alunos provavelmente foram atraídos pelos adjetivos utilizados para caracterizar o menino, pois esse recurso é bastante utilizado em textos publicitários, humorísticos, quadrinhos e anedotas para produzir no leitor certos efeitos de sentido, neste caso ironia.

Os alunos que marcaram as alternativas “B” e “C”, além de não apreenderem o sentido global do texto, não conseguiram compreender que o efeito de humor é provocado no texto pela duplicidade de sentido que as perguntas do vigário apresenta e pelas respostas dadas pelo menino, que se aproveita da ambiguidade das questões para responder ao vigário em seu sentido denotativo.

### **Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Sugerimos ao professor que, ao longo do processo de leitura, ofereça aos alunos o contato com gêneros textuais que utilizem largamente recursos expressivos, como propagandas, reportagens, quadrinhos, anedotas, entre outros, orientando-os a perceberem e analisarem os efeitos de sentido, recorrentes nesses textos.

### **Descritor 14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações**

#### **Que habilidade pretendemos avaliar?**

A habilidade que pode ser avaliada por meio de itens referentes a este descritor relaciona-se ao reconhecimento, pelo aluno, dos efeitos provocados pelo emprego de recursos de pontuação ou de outras formas de notação. O aluno identifica esses efeitos da pontuação (travessão, aspas, reticências, interrogação, exclamação, entre outros) e notações como tamanho de letra, parênteses, caixa alta, itálico, negrito, entre outros, e atribui sentido a eles.

Com este item, podemos avaliar a habilidade de o aluno utilizar estratégias de leitura que o levem a identificar o uso das reticências e o efeito gerados por elas para o sentido do texto. Neste caso, o sinal de pontuação colabora para a construção do sentido global do texto, não se restringindo ao aspecto puramente gramatical da pontuação.

#### **Exemplo de item:**

##### **O que disse o passarinho**

- 5** Um passarinho me contou  
que o elefante brigou  
com a formiga só porque  
enquanto dançavam (segundo ele)  
ela pisou no pé dele!
- 10** Um passarinho me contou  
que o jacaré se engasgou  
e teve de cuspi-lo inteirinho  
quando tentou engolir,  
imaginem só, um porco-espinho!
- 15** Um passarinho me contou  
que o namoro do tatu e a tartaruga  
deu num casamento de fazer dó:  
cada qual ficou morando em sua casca  
em vez de morar numa casca só.
- 20** Um passarinho me contou  
que a ostra é muito fechada,  
que a cobra é muito enrolada  
que a arara é uma cabeça oca,  
e que o leão-marinho e a foca...
- Xô xô, passarinho, chega de fofoca!

A pontuação usada no final do verso “e que o leão-marinho e a foca...” (l. 20) sugere que o passarinho

- (A) está cansado.
- (B) está confuso.
- (C) não tem mais fofocas para contar.
- ➡ (D) ainda tem fofocas para contar.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
11%	13%	34%	38%

### O que o resultado do item indica?

Neste item, os alunos deveriam demonstrar habilidade para reconhecer a função das reticências no texto-base. Porém, o percentual de acerto foi muito baixo. Apenas 38% deles conseguiram perceber o efeito de sentido das reticências no poema.

Outro dado relevante que se pode inferir dos percentuais de resposta é que a escolha da alternativa errada “C” (34%) revela, curiosamente, que uma parcela significativa dos alunos parece identificar o efeito de sentido das reticências apenas como pausa final, como se não houvesse algo mais a ser dito. No entanto, a função das reticências aqui tem exatamente o sentido oposto, sugerindo que muito ainda pode ser dito.

Com base nesses dados, pode-se constatar a dificuldade dos alunos com questões sobre pontuação.

### Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Para trabalhar no texto os sinais de pontuação e as notações, especificamente, o professor pode orientar os alunos, ao longo do processo de leitura, a perceber e analisar a função desses sinais como elementos significativos para a construção de sentidos e não apenas para sua função gramatical.

É bom lembrar que os sinais de pontuação suprem na escrita os elementos da fala (como ênfase, pausa, continuidade, interrupção, mudanças de sentido) e ainda expressam estados de ânimo e intenções expressivas do locutor. Além dos textos publicitários que se utilizam largamente desses recursos expressivos, os poemas também se valem deles, o que possibilita o exercício de perceber os efeitos de sentido do texto.

Tópico VI – Variação linguística

Descritor	D 10
-----------	------

Que a língua não é um sistema invariável e uniforme já sabemos, embora, nem sempre, aceitemos facilmente esse caráter de mutabilidade das línguas como um processo natural e inerentemente válido.

Qualquer atividade de interação verbal envolve situações e sujeitos diversificados, marcados por especificidades individuais e coletivas, que, naturalmente, vão manifestar-se no modo de falar, no padrão de escolha das palavras e das estruturas gramaticais.

Perceber tais variações como um processo natural das línguas é desenvolver a capacidade de perceber como legítima a atitude do sujeito de recorrer a variações de usos para adequar-se às condições particulares de cada situação. Numa perspectiva bem mais ampla, recorrer a variações representa o reconhecimento da língua como manifestação das diversidades culturais; representa, ainda, o respeito pelo estatuto de igualdade de todos os cidadãos frente ao exercício da faculdade da linguagem.

## **Descritor 10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto**

### **Que habilidade pretendemos avaliar?**

Por meio de itens deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, pela presença de marcas linguísticas (o tipo de vocabulário, o assunto etc.), evidenciando, também, a importância do domínio das variações linguísticas que estão presentes na nossa sociedade.

Essa habilidade é avaliada em textos nos quais o aluno é solicitado a identificar o locutor e o interlocutor nos diversos domínios sociais, como também são exploradas as possíveis variações da fala: linguagem rural, urbana, formal, informal, incluindo as linguagens relacionadas a determinados domínios sociais, como cerimônias religiosas, escola, clube etc.

Com este item, podemos avaliar a habilidade do aluno em identificar as marcas linguísticas que evidenciam o domínio social, ou seja, o ambiente em que a palavra “tá” é mais comumente empregada em vez de “está”: se na escola ou em conversa com os amigos. O aluno também é solicitado a identificar se essa mesma marca linguística “tá” é normalmente estudada nas gramáticas ou encontrada nos livros técnicos.

### **Exemplo de item:**

#### **Carta**

Lorelai:

- 5 Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora, tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrando. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento
- 10 em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?

Um beijo da Raquel.

(...)

NUNES, Lygia Bojunga. A Bolsa Amarela – 31ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

Em "Agora tá tudo diferente:" (l. 7), a palavra destacada é um exemplo de linguagem

- (A) ensinada na escola.
- (B) estudada nas gramáticas.
- (C) encontrada nos livros técnicos.
- ➡ (D) empregada com colegas.

Percentual de respostas às alternativa			
A	B	C	D
44%	18%	12%	24%

### O que o resultado do Item indica?

Embora o texto que dá suporte a este item seja simples, com vocabulário acessível à 4ª série/5º ano, percebe-se, pelo resultado apresentado, que os alunos não desenvolveram a habilidade requerida pelo descritor 10. Um percentual baixíssimo acertou o item (24%), o que denota pouca familiaridade com a questão da variação linguística e dos registros usados pelos falantes.

## PLANO DE AULA - ESTRUTURA

A ação docente será norteada por planos de aulas, os quais poderão ser adaptados conforme realidade de cada instituição.

Informações iniciais:

<b>TÍTULO</b>	Define-se o título do plano de aula.
<b>NÍVEL DE ENSINO</b>	Define-se o nível de ensino (Fundamental I ou II). Define-se também se o nível da aula pertence aos anos iniciais ou finais.
<b>ANO/SEMESTRE DE ESTUDO</b>	Define-se o ano escolar a que se destina o plano.
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	Define-se a disciplina que será trabalhada.
<b>TEMA</b>	Abarca o eixo temático em que o plano se enquadra.
<b>DURAÇÃO DA AULA</b>	Sugere-se o tempo da duração da(s) aula(s) previsto para que o plano de aula aconteça na prática.
<b>MODALIDADE DE ENSINO</b>	Opta-se pela Educação Presencial.
<b>OBJETIVOS</b>	Estabelecem-se os objetivos que devem ser alcançados no plano, do início ao fim de seu exercício.
<b>PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS</b>	Apresentam-se os conhecimentos prévios que os alunos devem possuir para que haja a execução do plano.
<b>RECURSOS/ MATERIAIS DE APOIO</b>	Descrevem-se todos os materiais que serão utilizados na prática do plano de aula.
<b>GLOSSÁRIO</b>	Abarcam algumas palavras que serão mencionadas no decorrer do plano, situando o leitor sobre a aplicação de determinadas palavras, dentro do seu respectivo contexto.

Componentes intermediários:

<b>QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS</b>	Neste espaço, busca-se orientar o(a) professor(a) a iniciar suas aulas com questionamentos que podem ser comuns ao cotidiano dos seus alunos, aproximando o conteúdo teórico que será abordado com a experiência cotidiana do alunado.
<b>LEIS, PRINCÍPIOS, TEORIAS, TEOREMAS, AXIOMAS, CONCEITOS, FUNDAMENTOS, REGRAS, ...</b>	Apresenta-se a teoria que irá fundamentar a execução da aula.
<b>PARA REFLETIR</b>	Destaca-se um questionamento que pode ser apresentado ao público-alvo, motivando uma reflexão para além do conteúdo.
<b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR</b>	Sugere-se o passo a passo da aula, que deve ser desenvolvido pelo professor.
<b>TAREFAS DOS ALUNOS</b>	Sugerem-se as responsabilidades atribuídas aos alunos para o exercício da aula.
<b>PARA SABER MAIS</b>	Neste espaço, sugerem-se <i>sites</i> , vídeos, jogos e outros meios que podem auxiliar no avanço da informação sobre o tema trabalhado.

Componentes avaliativos e de exercícios:

<b>AVALIAÇÃO</b>	Estabelecem-se, detalhadamente, neste espaço, os critérios de avaliação.
<b>EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO</b>	Apresentam-se alguns exercícios que devem ser trabalhados, a fim de fixar o conteúdo trabalhado.
<b>EXERCÍCIOS PARA AVALIAÇÕES (PROVINHA BRASIL, PROVA BRASIL, PISA E ENEM)</b>	Busca-se trabalhar exercícios que condigam com os descritores almejados em avaliações de cunho nacional e/ou internacional.

Robótica:

<b>DESAFIO</b>	Propõem uma atividade desafiadora que, aborde os conceitos explorados durante a aula, contextualizando-os com ações de robótica educativa.
----------------	--



---

O uso dos porquês. PROUCA, 2012.

13 p.; il. (Série Plano de Aula; Língua Portuguesa)

ISBN:

1. Ensino Fundamental – Português 2. Ortografia 3. Ortografia  
4. Educação Presencial I. Título II. Série

---

## Plano de Aula

# O USO DOS PORQUÊS



Nível de Ensino

Ensino Fundamental/  
Anos Iniciais

Ano / Semestre

5º ano

Componente Curricular

Língua Portuguesa

Tema

Ortografia

Duração da Aula

2 aulas (50 min cada)

Modalidade de Ensino

Educação Presencial

### OBJETIVOS

Ao final da aula, o aluno será capaz de:

- D1 – F1 – PORT - Localizar informações explícitas em um texto, identificando o uso correto dos porquês;
- D1.1 – F1 – TEC - Observar para levantar dados, descobrir informações nos objetos, acontecimentos, situações etc. e suas representações, usando o visualizador de vídeo e e-mail;
- D3.11 – F1 – TEC - Justificar acontecimentos, resultados de experiências, opiniões, interpretações, decisões etc., usando o editor de textos (Kword).

### PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS

- Ler e escrever convencionalmente, ter noção de tipos frase, oração e classes de palavras;
- saber enviar e receber *e-mail*;
- ter noção de utilização do editor de textos (kword).

### RECURSOS/MATERIAIS DE APOIO

- *Laptop* educacional;
- acesso à Internet;
- Vídeo **Por que**;
- projetor de imagem.

### GLOSSÁRIO

**Ortografia:** é a parte da gramática normativa que ensina a escrever corretamente as palavras de uma língua definindo, nomeadamente, o conjunto de símbolos, a forma como devem ser usados, a pontuação, etc.

**Conjunção:** As conjunções são palavras invariáveis que servem para conectar orações ou dois termos de mesma função sintática estabelecendo entre eles uma relação de dependência ou de simples coordenação.

**Advérbio:** é a classe gramatical das palavras que modificam um verbo ou um adjetivo ou um outro advérbio. Nunca modificam um substantivo. É a palavra invariável que indica as circunstâncias em que ocorre a ação verbal.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/>  
Acessado em: 12.01.2012

## QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS



Geralmente, quando queremos saber o motivo ou razão de algo, costumamos perguntar o “**porquê**” daquilo. Não é mesmo?



Na forma escrita, de que maneira você costuma escrever esta palavra?



Quais são as maneiras de escrita dos porquês vocês conhecem?

## LEIS, PRINCÍPIOS, TEORIAS, TEOREMAS, AXIOMAS, FUNDAMENTOS, REGRAS...

## Uso dos porquês

A ortografia é a parte da língua responsável pela grafia correta das palavras. Essa grafia baseia-se no padrão culto da língua.

De acordo com Mesquita & Martos (2009), na língua portuguesa existe quatro tipos de “porquê”: porquê, por quê, por que, porque. Estes podem ser utilizados das seguintes maneiras nas frases:

Saiba **por que** é tão legal ser criança.

↳ no sentido de **o motivo pelo qual**

Mas **por quê**?

↳ advérbio interrogativo no fim de frase.

**Por que** chove?

↳ advérbio interrogativo

As crianças querem saber o **porquê** de tudo para entenderem o mundo

↳ Conjunção substantivada, no sentido de **motivo, razão**

Ser curioso é interessante **porque** faz as pessoas pensarem.

↳ Conjunção subordinativa casual.

## LEIS, PRINCÍPIOS, TEORIAS, TEOREMAS, AXIOMAS, FUNDAMENTOS, REGRAS...

A tabela abaixo mostra os tipos de porquê e como são empregados:

<p><b>Porque</b></p>	<p>Escrito em uma única palavra, é empregado em geral, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Conjunção coordenativa explicativa depois de oração com verbo no imperativo</b> Ex: Venha brincar, <b>porque</b> você exercita o corpo e faz descobertas sobre o mundo</li> <li>- <b>Conjunção subordinativa casual</b> Ex: "Aí, num certo momento, ela disse que estava preocupada <b>porque</b> faz um trabalho voluntário com crianças carentes (...)."</li> </ul>
<p><b>Por que</b></p>	<p>É empregado, em geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Como advérbio interrogativo.</b> Ex: <b>Por que</b> a minha vida está mudando tanto?</li> <li>- <b>No sentido de o motivo pelo qual.</b> Ex: "Eu perguntei <b>por que</b> e ela me respondeu que esse é um trabalho muito sério, que as crianças se apegam muito (...)." O que eu queria e <b>por que</b> queria estava escrita na minha testa.</li> </ul>
<p><b>Por quê</b></p>	<p>È empregado nos mesmos casos anteriores, mas no final da frase. Ex: As crianças do instituto eram muito importantes para Bianca. Mas <b>por quê?</b></p>
<p><b>Porquê</b></p>	<p>É emprega, em geral, como conjunção substantivada, no sentido de motivo, razão. Ex: Já se sabe o <b>porquê</b> de as crianças serem tão curiosas. Já falamos sobre os <b>porquês</b> de a infância ser um período tão bom.</p>

## PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

## Linguagem da Internet e celular

Um estudo realizado em 2009 na Austrália revelou que os jovens, se têm facilidade para escrever mensagens de maneira abreviada, podem não ter tanta habilidade assim para lê-las. A professora Maria Teresa de Assunção Freitas, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), revela algumas possibilidades. Dentre elas, podemos destacar a seguinte questão:

**A escrita abreviada e simplificada prejudica a compreensão?**

Quando duas pessoas dominam o mesmo código, não costuma haver dificuldade na troca de mensagens. Mas uma pessoa que nunca empregou uma linguagem como a que os adolescentes usam na internet pode achá-la uma loucura à primeira leitura. “Pais e mães podem pensar que é uma escrita errada, quando não é: é uma escrita feita para um suporte próprio, adaptada para uma determinada situação. Não há erro de ortografia, embora essa linguagem desobedeça à regra culta”, defende Maria Teresa. Dentro daquele sistema, explica a professora, a substituição de “ss” por “ç” faz sentido e não representa um erro. É claro também que, como demonstrou a experiência realizada na Austrália, pode haver maior dificuldade em ler a mensagem em voz alta do que escrever de maneira reduzida - especialmente se quem lê em voz alta não domina bem o código que está lendo.

Diante do exposto, qual a sua opinião com relação à ortografia utilizada, pelos jovens, na Internet? Essa escrita ajuda ou atrapalha na compreensão/uso das regras ortográficas?

Fonte: [http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas\\_respostas/linguagem-internet-celular/idioma-escrita-abreviada-jovens-adolescentes.shtml](http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/linguagem-internet-celular/idioma-escrita-abreviada-jovens-adolescentes.shtml)

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR



## 1ª aula

Professor, a aula poderá ser iniciada resgatando os conhecimentos prévios dos alunos:

“Quais são as maneiras de escrita dos porquês que vocês conhecem? Na forma escrita, de que maneira você costuma escrever o “por quê”? E etc. Após os relatos dos alunos, eles poderão ser convidado à assistir o vídeo **Por que**, disponível no seguinte endereço:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=20705](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20705)



## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR

Esse vídeo poderá ser visualizado utilizando um projetor de imagem ou através do visualizador de vídeo do *Laptop*. Após a visualização do mesmo, o professor deverá explicar os 4 tipos de “porquê” (Por que, Por quê, Porque, Porquê), bem como responder aos possíveis questionamentos feito pelos alunos. Logo após, os alunos poderão ser convidados a relatar o que entenderam do vídeo e comentar o uso dos porquês no pequeno texto exposto no final do mesmo:

Por que você chegou tarde?  
Porque o carro quebrou, e eu sei por que razão ele quebrou  
Ah, então seu atraso tem um porquê.

Feito isso, os alunos deverão, em grupo, criar um texto usando os vários tipos de “por quê”. Esse texto poderá ser redigido no editor de textos do *Laptop* Educacional (kword) [**Metasys>aplicativos> Ferramentas de Produtividade>suíte de escritório>Processador de textos**].

Realizada a atividade, cada grupo deverá enviá-la para o *e-mail* do professor ou passar o arquivo com o auxílio de *pendrives*. Em seguida, os grupos deverão responder algumas perguntas de seu texto, feitas pelo professor, objetivando localizar informações explícitas no mesmo e justificar o uso dos porquês nas frases escritas.

Professor, é importante explicar aos alunos que ao utilizarmos o editor de textos (kword) e o *e-mail*, podemos encontrar/utilizar alguns recursos, como: fonte, cor, alinhamento, negrito, sublinhado, itálico e etc.

2ª aula

A aula poderá ser iniciada solicitando aos alunos que abram o navegador de Internet do *Laptop* Educacional (**Mozilla Firefox**), [**Metasys> Favoritos>Navegador de Internet**]. Em seguida, acessem seus *e-mails* e abram o texto enviado, anteriormente, pelo professor.

**Os porquês do porquinho**

Aconteceu na Grécia!

Era uma vez um jovem porquinho, belo e bom, muito pequenino, cuja vida foi dedicada à procura dos porquês da floresta. Tal porquinho, incansável em sua busca, passava o dia percorrendo matas, cavernas e savanas perguntando aos bichos e aos insetos que encontrava pelo caminho todos os tipos de porquês que lhes viessem à cabeça.

- Por que você tem listras pretas se os cavalos não as têm? - perguntava gentilmente o porquinho às zebras.

- Pernas compridas por quê, se outros pássaros não as têm? - indagava às siriemas, de forma perspicaz.

- Por que isso? Por que aquilo?

Era um festival de porquês, dia após dia, ano após ano, sem que ele encontrasse respostas adequadas aos seus questionamentos de porquinho.

E a abelha, com seus conhecimentos de abelha, sempre respondia assim ao porquê:

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR

- Fabrico o mel porque tenho que alimentar a colméia.

Mas a resposta das abelhas não o satisfazia, porque eram os ursos os maiores beneficiados com aquela atividade.

- Alguma coisa deve estar muito errada, porque eram os ursos que ficavam com quase todo o mel, sem ter produzido um pingo - pensava o porquinho.

Então, valente como os porquinhos de sua época, seguia pela floresta à procura de ursos, fortes e poderosos, ansioso por que eles soubessem a resposta. Quando encontrava um, perguntava:

- Senhor, grande e esperto urso, poderias me dizer a razão e solucionar o porquê da questão?

E alguns ursos, mais exibidos, até tentavam responder, porque de mel eles entendiam muito, mas sobre trabalho... as respostas eram sempre do senso comum de urso e não resolviam a questão.

- Elas fabricam o mel porque ele é muito gostoso. - diziam uns.

- Elas o fabricam porque o mel é delicioso. - diziam outros.

Havia aqueles que se limitavam a olhar feio e, ainda, aqueles que até ameaçavam o pobre porquinho e iam embora, sem dizer por quê. Apesar disso, o porquinho seguia em frente.

Um dia - porque toda história tem um dia especial - o porquinho encontrou um oráculo em seu caminho e resolveu elaborar o seu mais profundo porquê. Afinal, oráculo é para essas coisas. Então, ele perguntou com sua voz fininha, mas de modo firme e sonoro

- Por que existo?

Houve um profundo silêncio na floresta e o porquinho pensou que aquele porquê nunca seria respondido, afinal.

Mas de repente, o oráculo falou, estrondosamente, porque era oráculo.

- Procure o Sr. Leão, rei da floresta, e pergunte a ele por que você existe. Só ele lhe dará uma resposta adequada.

Então, feliz, animado e saltitante, lá se foi o porquinho à casa do grande e sábio rei da floresta, carregando o seu também grande e sábio porquê.

Ao chegar à casa do leão, o porquinho bateu à porta e, quando foi atendido por sua realeza, tratou logo de lascar o seu porquê mais precioso:

- Sr. Leão, rei dos reis, sábio dos sábios, poderia Vossa Alteza me dizer por que existo?

E o leão, porque era leão, respondeu mais que depressa.

Nhac. Porque é o da história!

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=491>

Após a leitura do texto, os alunos deverão, em grupo, responder algumas questões sobre o mesmo, buscando localizar as informações explícitas. Como por exemplo:

- Em que atividade o porquinho dedicou a sua vida?
- O que o porquinho sempre perguntava as abelhas?
- O que o porquinho perguntou ao oráculo?
- O que o oráculo respondeu ao porquinho?

Após responder as questões, deverão explicar/justificar os tipos de “porquês” utilizados nas frases do texto, ou seja, o porquê se sua utilização naquela frase, se o mesmo está correto ou não. Em seguida, cada grupo deverá enviar a atividade para o e-mail do professor, que a corrigirá e dará o *feedback*.

## TAREFA DOS ALUNOS



- 1ª – Os alunos deverão participar da aula respondendo as questões levantadas pelo professor e demais colegas;
- 2ª – Os alunos deverão assistir ao vídeo **Por que**;
- 3ª – Os alunos deverão relatar o que entenderam do vídeo e comentar o uso dos porquês no pequeno texto exposto no final do mesmo;
- 4ª – Os alunos deverão redigir um texto, no editor de texto do *Laptop* educacional, usando os vários tipos de porquês, e em seguida enviá-lo por *e-mail* para o professor;
- 5ª – Os alunos deverão responder algumas perguntas de seu texto, feitas pelo professor, objetivando localizar informações explícitas no mesmo e justificar o uso dos porquês nas frases escritas;
- 6ª – Os alunos deverão abrir o navegador de internet do laptop educacional, acessar seus e-mails abrir o enviado pelo professor e ler o texto exposto no mesmo;
- 7ª – os alunos deverão responder algumas questões sobre o texto, buscando localizar informações explícitas no mesmo, explicar os tipos de porquês utilizados nas frases do texto e, em seguida, enviar por e-mail para o professor.

## PARA SABER MAIS



Vídeo: O *link* nos remete ao vídeo **Por que**. Trata-se de um vídeo que objetiva explicar o uso correto dos “porquês”

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=20705](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20705)

Textos: O link nos remete ao texto **Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental**. Trata-se de um texto que objetivou investigar a relação entre consciência morfossintática e desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental das redes pública e particular de ensino.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722006000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000100012&lng=pt&nrm=iso)

O *link* nos leva ao texto **Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender**. O mesmo descreveu o processo de revisão de texto realizado por uma criança cega, explorando a importância da realização de atividades de natureza metalingüística e do fazer-de-conta para o domínio da escrita ortográfica no sistema Braille, desenvolvimento da auto-estima e reconstrução de paradigmas sobre o aprender.

## AVALIAÇÃO

Critérios	Desempenho Avançado	Desempenho Médio	Desempenho Iniciante
Conseguir localizar informações explícitas em um texto, identificando o uso correto dos porquês			
Conseguir observar para levantar dados, descobrir informações nos objetos, acontecimentos, situações etc. e suas representações, usando o visualizador de vídeo e e-mail			
Conseguir justificar acontecimentos, resultados de experiências, opiniões, interpretações, decisões etc.			

## EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

1º - Complete as lacunas com o uso correto do “por que”.

**O Uso do Porquê**

Complete as lacunas com o uso correto dos porquês.

por quê   Por que   porquê   porque

a)   chove tanto?

b) Chove tanto   ?

c) Não se sabe o   de tanto choro.

d) Eu estou perguntando isto,   eu não sei.

Respostas:

a) Por que / b) por quê/ c) porquê d) porque

## EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

2º - Associe a segunda coluna de acordo com a primeira

**Uso do porquê**  
**Exercício de correspondência**

Ligue os elementos da direita aos que lhes correspondem à esquerda.

<input type="button" value="Por que"/>	<input type="text" value="Geralmente usado para responder perguntas"/>
<input type="button" value="Por quê"/>	<input type="text" value="Utiliza-se no final de frases"/>
<input type="button" value="Porquê"/>	<input type="text" value="Usa-se esta forma para iniciar perguntas"/>
<input type="button" value="Porque"/>	<input type="text" value="Utilizado como conjunção substantivada, no sentido de motivo, razão"/>

Respostas:

Por que – usa-se esta forma para iniciar perguntas

Por quê – Utiliza-se no final de frases

Porquê – Utilizado como conjunção substantivada, no sentido de motivo, razão.

Porque – Geralmente usado para responder perguntas

## EXERCÍCIOS PARA AVALIAÇÕES /// Provinha Brasil • Prova Brasil • PISA e ENEM

Leia o texto e responda as questões:

### Os porquês do porquinho

Aconteceu na Grécia!

Era uma vez um jovem porquinho, belo e bom, muito pequenino, cuja vida foi dedicada à procura dos porquês da floresta. Tal porquinho, incansável em sua busca, passava o dia percorrendo matas, cavernas e savanas perguntando aos bichos e aos insetos que encontrava pelo caminho todos os tipos de porquês que lhes viessem à cabeça.

- Por que você tem listras pretas se os cavalos não as têm? - perguntava gentilmente o porquinho às zebras.

- Pernas compridas por quê, se outros pássaros não as têm? - indagava às siriemas, de forma perspicaz.

- Por que isso? Por que aquilo?

Era um festival de porquês, dia após dia, ano após ano, sem que ele encontrasse respostas adequadas aos seus questionamentos de porquinho.

Por exemplo, sempre que se deparava com uma abelha trabalhando arduamente, ele perguntava por quê. E a pergunta era sempre a mesma:

- Saberias, por acaso, por que fazes o mel, oh querida abelhinha?

E a abelha, com seus conhecimentos de abelha, sempre respondia assim ao porquê:

## EXERCÍCIOS PARA AVALIAÇÕES /// Provinha Brasil • Prova Brasil • PISA e ENEM

- Fabrico o mel porque tenho que alimentar a colméia.

Mas a resposta das abelhas não o satisfazia, porque eram os ursos os maiores beneficiados com aquela atividade.

- Alguma coisa deve estar muito errada, porque eram os ursos que ficavam com quase todo o mel, sem ter produzido um pingo - pensava o porquinho.

Então, valente como os porquinhos de sua época, seguia pela floresta à procura de ursos, fortes e poderosos, ansioso por que eles soubessem a resposta. Quando encontrava um, perguntava:

- Senhor, grande e esperto urso, poderias me dizer a razão e solucionar o porquê da questão? E alguns ursos, mais exibidos, até tentavam responder, porque de mel eles entendiam muito, mas sobre trabalho... as respostas eram sempre do senso comum de urso e não resolviam a questão.

- Elas fabricam o mel porque ele é muito gostoso. - diziam uns.

- Elas o fabricam porque o mel é delicioso. - diziam outros.

Havia aqueles que se limitavam a olhar feio e, ainda, aqueles que até ameaçavam o pobre porquinho e iam embora, sem dizer por quê. Apesar disso, o porquinho seguia em frente.

Um dia - porque toda história tem um dia especial - o porquinho encontrou um oráculo em seu caminho e resolveu elaborar o seu mais profundo porquê. Afinal, oráculo é para essas coisas. Então, ele perguntou com sua voz fininha, mas de modo firme e sonoro

- Por que existo?

Houve um profundo silêncio na floresta e o porquinho pensou que aquele porquê nunca seria respondido, afinal.

Mas de repente, o oráculo falou, estrondosamente, porque era oráculo.

- Procure o Sr. Leão, rei da floresta, e pergunte a ele por que você existe. Só ele lhe dará uma resposta adequada.

Então, feliz, animado e saltitante, lá se foi o porquinho à casa do grande e sábio rei da floresta, carregando o seu também grande e sábio porquê.

Ao chegar à casa do leão, o porquinho bateu à porta e, quando foi atendido por sua realeza, tratou logo de lascar o seu porquê mais precioso:

- Sr. Leão, rei dos reis, sábio dos sábios, poderia Vossa Alteza me dizer por que existo?

E o leão, porque era leão, respondeu mais que depressa.

Nhac.

Porque é o da história!

**Clóvis Sanches**

## EXERCÍCIOS PARA AVALIAÇÕES /// Provinha Brasil • Prova Brasil • PISA e ENEM

1. O sinal de pontuação utilizado no trecho: “Por que você tem listras pretas se os cavalos não as têm?”, serviu para indicar:
  - a) Início de uma fala
  - b) Uma pausa
  - c) **Uma pergunta**
  - d) Uma negação
  
2. De acordo com o texto, o que o porquinho perguntava aos bichos e aos insetos que encontrava em seu caminho?
  - a) Por qual caminho chegava mais rápido á caverna
  - b) **Todos os tipos de porquês que lhes viessem à cabeça**
  - c) Como chegar à casa do leão
  - d) Como encontrar o oráculo
  
3. No trecho: “**Elas** fabricam o mel porque ele é muito gostoso. - diziam uns.”, (...), a palavra destacada refere-se:
  - a) zebras
  - b) **abelhas**
  - c) cavernas
  - d) florestas
  
4. De acordo com o texto, por que as respostas das abelhas não satisfazia ao porquinho?
  - a) Por que elas não sabiam responder
  - b) Por que o oráculo lhe revelou outras coisas
  - c) Por que as abelhas não diziam a verdade
  - d) **Por que eram os ursos os maiores beneficiados com aquela atividade.**
  
5. Há um traço de humor no trecho:
  - a) **“Porque é o da história!”**
  - b) “Pernas compridas por quê, se outros pássaros não as têm?”
  - c) “Elas o fabricam porque o mel é delicioso”
  - d) Senhor, grande e esperto urso, poderias me dizer a razão e solucionar o porquê da questão?

MOBILE





