

# O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

Brendom da Cunha Lussani

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo analisar quatro questões aplicadas a 64 alunos do 9º ano de uma escola pública estadual situada no interior do Rio Grande do Sul. Esses estudantes participaram do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), uma iniciativa promovida pela rede estadual de ensino. As quatro questões selecionadas para análise correspondem às que obtiveram os melhores e piores desempenhos entre os participantes, todos classificados com uma habilidade de leitura considerada básica. Conforme os parâmetros definidos pela avaliação, esses alunos demonstram competência para localizar e relacionar informações explícitas presentes nos textos. No entanto, quando se deparam com tarefas que exigem a integração dessas informações com outras implícitas, surgem dificuldades que comprometem a compreensão global do texto. A análise dessas questões permite compreender que um dos principais desafios enfrentados por esses alunos em sua trajetória de letramento está em perceber as diferentes significações que uma mesma unidade lexical tendo em vista seu contexto de produção, de modo que as estratégias didáticas se apresentam como um caminho possível para superar essa dificuldade.

**Palavras-chave:** Avaliação. Leitura. Compreensão leitora.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze four questions administered to 64 ninth-grade students from a public state school located in the interior of Rio Grande do Sul. These students participated in the Rio Grande do Sul School Performance Assessment System (SAERS), an initiative promoted by the state education network. The four questions selected for analysis correspond to those with the highest and lowest performance among the participants, all of whom were classified as having a basic level of reading proficiency. According to the parameters established by the assessment, these students demonstrate the ability to locate and relate explicit information presented in the texts. However, when faced with tasks that require integrating this information with implicit content, they encounter difficulties that compromise their global text comprehension. The analysis of these questions reveals that one of the main challenges faced by these students in their literacy development lies in recognizing the different meanings that a single lexical unit may take on within its context of production, suggesting that didactic strategies may serve as a viable pathway to overcoming this difficulty.

**Keywords:** Evaluation. Reading. Reading comprehension.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos linguísticos, especialmente os do campo da Psicolinguística, muito têm contribuído para as avaliações de larga escala sobre leitura, uma vez que essa ciência se debruça sobre os processos linguístico-cognitivos envolvidos na compreensão de texto. E o número cada vez maior de avaliações, pesquisas e resultados, que nem sempre animam, podem, e devem, orientar, em sala de aula, o trabalho com o texto a fim de se atingir o que se espera do alunado: a compreensão do que se lê.

A ciência da leitura (Morais, 2017; Gabriel, 2017), com seus diferentes métodos de intervenção e avaliação, tem contribuído frequentemente com a educação - seja na elaboração didática ou avaliativa. Contudo, compreender um texto nem sempre é o resultado que se tem ao terminar a leitura. Isso porque saber decodificar as letras e estabelecer a relação grafema-fonema não assegura a compreensão leitora, Morais (2017) argumenta que, embora a leitura seja um meio para alcançar a compreensão, ela não se confunde com o próprio ato de compreender, pois este também ocorre fora da esfera estritamente leitora.

Este artigo pretende discutir os processos cognitivos associados à compreensão leitora por meio da análise dos dados da avaliação diagnóstica estadual *Avaliar é Tri*, proposta de avaliação do governo estadual do Rio Grande do Sul para monitorar a aprendizagem de alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, tendo como base os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Neste artigo, propõe-se a análise crítica dos resultados de três turmas do 9º ano de uma escola estadual do interior do Rio Grande do Sul, ao mesmo tempo que se apresentam os contrastes entre os acertos e os erros dos participantes, segundo o relatório oficial disponibilizado pela mantenedora da instituição de ensino.

## COMPREENSÃO LEITORA

O conhecimento acerca da língua e do sistema linguístico, que permite extrair significado(s) de um conjunto de letras, são os principais *ingredientes* do processo de

compreensão leitora (Oakhill, 2005). O principal objetivo da leitura é compreender o que se lê, e decodificar as letras é um meio, uma etapa para atingir esse objetivo. A leitura, sobretudo a compreensão de texto, é um orquestrar de múltiplas funções cognitivas simultâneas e que devem convergir de forma a construir um sentido para o que é captado pelos olhos.

Ler, portanto, requer ativar os significados das palavras adequados ao contexto, a construção da mensagem que se desvenda na interlocução entre o conhecimento explícito com o implícito, um processo de ressignificar o texto lido (Colomer; Camps, 2002). É nesse aspecto que a compreensão de texto se encontra: o leitor é quem medeia os conhecimentos prévios que lhes são dados por meio da escrita. A leitura consiste, portanto, na fusão dos “enunciados e falas que ele representa” (Morais, 2013).

Podemos pensar a compreensão de textos a partir de três estágios, como proposto por Anderson (2004), sendo o primeiro: *a percepção*, aqui a mensagem é decodificada; o segundo: *a análise*, constrói-se uma representação mental do significado do que se decodifica; e o terceiro: *a utilização*, focam-se os usos da representação mental entre os pares. Os estágios de Anderson (2004) corroboram as ideias propostas por outros autores, como Kintsch e Van Dijk (1978), e segundo Anderson (2004, p. 288), para o processamento do significado “os sujeitos processam o significado de uma sentença, um sintagma por vez e só conservam o acesso a um sintagma enquanto estão processando seu significado”. Embora a proposta de Anderson (2004) não aprofunde as funções executivas associadas para/na leitura, um dos motivos que levam o leitor a fazer o processamento em etapas é a limitação da memória de trabalho, esta associada à manipulação de informações para processos cognitivos complexos, como a linguagem oral ou escrita. Por isso, Anderson (2004) destaca que o processamento se dá de forma unitária, sendo assim uma questão biológica e não de livre escolha.

Desse modo, à medida que a leitura se realiza, o leitor constrói representações sobre o texto e as reformula conforme recebe novas informações. A cada nova sentença, o leitor reconstrói, integra e organiza as ideias lidas, de forma que, ao final da leitura do texto, as ideias, antes soltas, agora passam a fazer sentido e apresentam, juntas, um significado global. Pode-se dizer, nas palavras de Coelho e Corrêa (2010, p. 576), que a compreensão

## O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

textual é um processo de construção e integração de informações oriundas de um texto em que, ao longo da leitura, o leitor *costura* ideias, em que o fio principal é o tema/assunto do texto em leitura.

A perspectiva de Coelho e Correa (2010) filia-se à de Kintsch e Van Dijk (1978), que já indicavam que a compreensão de texto é feita a partir de proposições individuais e que se relacionam ora com o que já foi lido/compreendido ora com o que se prevê. Assim, a compreensão leitora “envolve não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação do uso de informações internas e cognitivas” (Van Dijk, 2004, p. 15).

Compreender é a forma de conectar as informações coletadas e extraídas do texto, sem desconsiderar os conhecimentos prévios e preibições que o leitor tem e traz consigo. Morais (2013, p. 114) assevera que a compreensão exige “a elaboração de uma representação mental da situação descrita no texto, e nessa elaboração intervêm essencialmente processos conscientes”. No que tange ao aspecto consciente mencionado pelo autor, esse é de suma importância, pois nem todas as informações estão explícitas no texto, acarretando assim uma leitura nas entrelinhas, ou o que na Psicolinguística denomina-se *inferência*.

A respeito da inferência, pode-se explicá-la como uma proposição a partir de informações conhecidas. Colomer e Camps (2002) enfatizam que “uma mensagem verbal jamais oferece o total da informação, mas o emissor constrói simplesmente a informação que julga necessária para que o receptor o entenda, supondo que há muitas coisas que não precisa explicitar” (Colomer; Camps, 2002, p. 31). Para Lussani (2021), o ato de inferir é um procedimento que tem como meta o preenchimento de lacunas apresentadas no texto. Assim, cabe ao leitor preencher esses espaços com as informações do próprio texto e a aproximação dessas com os seus conhecimentos prévios, que construíram anteriormente ao texto, e que são utilizados durante a leitura. Portanto, a inferência, enquanto processo cognitivo, ocorre antes, durante e após a leitura.

O acesso a essas informações e conhecimentos, no texto escrito, dar-se-á pela leitura. E neste aspecto, Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 24) enfatizam que o conhecimento do vocabulário de um texto não é tudo ou nada, mas que “quanto mais se sabe sobre os

significados das palavras, mais provavelmente esses significados vão provocar associações que podem ser importantes para ligar as ideias em um texto”. Logo, um conhecimento vasto de significados das palavras permite ao leitor compreender outros significados de palavras, que não conhece, por meio de associações semânticas, elemento indispensável quando se pretende compreender o que se lê (Lussani e Forneck, 2019; Morais, 2014).

## AVALIAR É TRI

O programa *Avaliar é Tri* é uma das vertentes do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC RS), criado em 2007, para acompanhar as competências escolares dos alunos gaúchos na idade certa. A partir de 2022, impulsionada principalmente pela crise sanitária que assolou o mundo (Covid-19), a SEDUC RS passou a realizar três edições do *Avaliar é Tri* ao longo de cada ano letivo: as duas primeiras são de caráter formativos, com finalidade de identificar lacunas na aprendizagem dos alunos e trabalhá-las durante o ano. A última avaliação, de caráter somativo, tem como objetivo verificar as habilidades que os alunos consolidaram no período letivo.

Assim, o *Avaliar é Tri* monitora a aprendizagem de alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, tendo como foco dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. E, em 2023, cerca de 650 mil estudantes realizaram a avaliação, dividida em dois blocos: Língua Portuguesa e Matemática, igualmente divididos em número de questões. Para alunos até o 4º ano, foram 20 questões de cada componente curricular; 22 questões de Língua Portuguesa para alunos do 5º e 6º ano; e 26 questões de Língua Portuguesa para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

A avaliação é feita em papel impresso para alunos do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, e posteriormente as respostas são transferidas, pela professora titular da turma, para a plataforma específica da prova. Já os alunos dos demais anos escolares realizam através da plataforma do SAERS com uso de chromebook fornecido pela escola. O

## O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

período de aplicação da avaliação é definido pela mantenedora das instituições estaduais, que disponibiliza uma plataforma on-line para que os alunos acessem com login e senha associados às suas matrículas. Dentro do período de avaliação, que contempla duas semanas, os alunos realizam a prova em período de aula, no turno que frequentam, e com tempo de até 3 horas para concluir-la. Alunos que não estão presentes no dia da aplicação da prova podem realizá-la em outro dia, desde que seja no período em que a plataforma estiver disponível para acesso. A prova é realizada uma única vez, assim, após concluir-la, o estudante não tem mais acesso a ela, tampouco pode alterar as respostas.

Em relação à prova de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, que é o foco deste trabalho, essa foi organizada a fim de avaliar 21 habilidades conforme descritas no quadro abaixo (Quadro 1).

**Quadro 1:** Habilidades avaliadas no SAERS 2023 para o 9º ano.

Habilidades e descritores	Descrição da habilidade
<b>H 01 (D12)</b>	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>H 02 (D20)</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>H 03 (D01<sup>1</sup>)</b>	Localizar informações explícitas em um texto.
<b>H 04 (D03)</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
<b>H 05 (D04)</b>	Inferir uma informação implícita em um texto.
<b>H 07 (D17)</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>H 06 (D16)</b>	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

<sup>1</sup> Referência do Descritor de Língua Portuguesa usado como base para a habilidade investigada na avaliação estadual.

<b>H 09 (D06)</b>	Identificar o tema de um texto.
<b>H 08 (D09)</b>	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>H 11 (D07)</b>	Identificar a tese de um texto.
<b>H 10 (D10)</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
<b>H 13 (D02)</b>	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
<b>H 12 (D21)</b>	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>H 14 (D14)</b>	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>H 15 (D15)</b>	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>H 16 (D13)</b>	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
<b>H 17 (D18)</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<b>H 18 (D08)</b>	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
<b>H 19 (D05)</b>	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
<b>H 20 (D11)</b>	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
<b>H 21 (D19)</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

**Fonte:** SAERS (2023).

## O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

A prova, a partir da análise das habilidades exigidas, prevê que os alunos tomem consciência do texto que leem e, sobretudo, consigam manipulá-lo a fim de atingir a compreensão pretendida. Ademais, a prova não apresenta questão isolada do contexto discursivo, isto é: cada questão está associada a um determinado texto, garantindo assim que o aluno possa recorrer a um suporte linguístico visível e acessível a ele naquele momento de prova.

A avaliação fornece aos docentes, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, um relatório das turmas, gerado após o teste, em que é possível compreender melhor os resultados da turma, no aspecto geral, e o que cada aluno é capaz de fazer frente a diferentes situações e problemas que deve resolver, fazer uso das habilidades previamente estabelecidas pela prova.

A seguir, são apresentados os participantes que fazem parte desta amostra da avaliação proposta pelo SAERS; apresentam-se, também, quatro (4) questões da prova de Língua Portuguesa 2023, que integraram a prova do 9º ano, do período diagnóstico, a fim de analisá-las e compreender os possíveis problemas de compreensão das questões.

### **PARTICIPANTES**

Embora todos os alunos da escola analisada tenham participado desta avaliação, com exceção do 1º ano do Ensino Fundamental, daremos enfoque no último ano desse segmento educativo, o 9º ano. Tal grupo é dividido em três turmas, ambas com aulas no turno da manhã, e nomeadas como turma 91, 92 e 93, sendo que o 9 representa o ano escolar e o número seguinte a posição da turma para esta análise. O total de alunos aptos a realizarem a prova era de 74, mas somente 64 estavam presentes no dia da aplicação do teste ou conseguiram realizar no período disponibilizado pela mantenedora da rede. A distribuição dos alunos, por turma, se deu da seguinte forma

**Tabela 1:** Distribuição dos alunos participantes

<b>Turma</b>	<b>Alunos previstos</b>	<b>Alunos avaliados</b>	<b>Alunos avaliados (%)</b>
91	26	23	88
92	24	21	88
93	24	20	83
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>64</b>	<b>86<sup>2</sup></b>

**Fonte:** SAERS (2023).

Embora o grupo do 9º ano contasse com alunos com diferentes disfunções neurológicas diagnosticadas e que recebiam atividades e avaliações adaptadas ao longo do ano letivo, não houve prova diferenciada, e os 64 alunos realizaram a mesma prova. Dentre os alunos que prestaram a prova, havia, na turma 92, dois (2) alunos com lentidão na aprendizagem e dificuldade de concentração, e, na turma 93, havia uma aluna surda, que tinha auxílio de intérprete durante as aulas e a avaliação do SAERS, e um (1) aluno com baixa visão.

## ANÁLISE DAS QUESTÕES

Para este trabalho, optou-se por apresentar quatro (4) questões da prova de Língua Portuguesa de 2023 para o 9º ano, cujo critério de escolha foi em selecionar as duas (2) questões com os maiores e menores índices de acerto. À medida que se faz necessário, recorre-se a outras questões da prova do 9º ano para ilustrar ou mostrar as aproximações possíveis.

---

<sup>2</sup> Porcentagem equivale ao total de alunos que realizaram a prova, em relação ao total de alunos previstos para realizar a prova.

## O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

A primeira questão a ser apresentada corresponde à *Habilidade 06 - Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações*, o qual tem seu texto-base exposto a seguir (Imagen 1):

**Imagen 1:** Texto *Nova espécie de sapo é descoberta na Serra da Mantiqueira*, de Thaís Pimenta.

Leia o texto abaixo.

### **Nova espécie de sapo é descoberta na Serra da Mantiqueira**

Pesquisadores descobriram uma nova espécie de sapo na folha de uma bromélia, durante uma expedição em uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) Chapadão Serra Negra, na altura do município de Santa Bárbara do Monte Verde, em Minas Gerais (MG).

O anfíbio endêmico<sup>1</sup> da Mata Atlântica foi batizado de 'cuca' (*Dendrophryniscus cuca*), em homenagem ao folclore brasileiro. O anfíbio de apenas dois centímetros não passou despercebido pelo pesquisador Matheus de Oliveira Neves.

Ele conta que o primeiro registro ocorreu há cerca de 10 anos, quando ele estava fazendo mestrado na Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais.

O gênero *Dendrophryniscus* é endêmico da Mata Atlântica no Brasil. Não ocorre em outros países. Ocupa florestas tropicais úmidas e estão associados às bromélias. [...]

\*Vocabulário:

<sup>1</sup>endêmico: nativo.

PIMENTA, Thaís. Nova espécie de sapo é descoberta na Serra da Mantiqueira. In: G1. 2023. Disponível em: <<http://glo.bo/3J6tGam>>. Acesso em: 6 mar. 2023. Fragmento. (P092295H6\_SUP)

**Fonte:** SAERS (2023, p. 3).

A leitura do texto *Nova espécie de sapo é descoberta na Serra da Mantiqueira*, é seguida de três questões. Atentemos para a questão 3 (Imagen 2):

**Imagen 2:** Questão 3 para o texto *Nova espécie de sapo é descoberta na Serra da Mantiqueira*, de Thaís Pimenta.

03) (P092297H6) Nesse texto, a expressão “*Dendrophryniscus*” (4º parágrafo) é um exemplo de linguagem

- A) científica.
- B) jornalística.
- C) literária.
- D) regional.

**Fonte:** SAERS (2023, p. 3).

A questão 03 teve um dos maiores índices de acerto por partes dos participantes, sendo o aproveitamento de 88, 89 e 98%, respectivamente, nas turmas 91, 92 e 93. Para responder, o aluno teve que ignorar os distratores (b, c e d) e recorrer a conhecimentos anteriores ao texto como a convenção internacional de nomear espécies com elementos

gregos e latinos e, ao registrar na escrita, de utilizar a customização em itálico ou até mesmo sublinhado (o que não ocorre aqui). Retomando esses conhecimentos, os alunos poderiam responder como alternativa correta a primeira opção *a) científica*.

Os distratores são facilmente descartados uma vez que, mesmo se fosse um *(b) texto jornalístico* (retirado do site G1), a linguagem utilizada por veículos de informação em um texto com foco na acessibilidade leitora, diferente do termo em destaque na questão. O distrator (c) pode ser "anulado" pelo título do texto, bem como pela fonte, sendo que ambos se afastam da ideia da "literatura". Já o distrator (d) não é aceito porque o termo em xeque é uma palavra que não remete à região em que a Serra da Mantiqueira está localizada (MG, SP e RJ).

A segunda questão com maior índice de acertos é a questão 8, cujo descritor corresponde à *Habilidade 14 - Identificar marcas linguísticas em um texto*. O percentual de acerto para essa questão é de 92, 86 e 82%, respectivamente, para as turmas 91, 92 e 93. Para responder à questão, o participante deveria ler o conto **O amigo-secreto**, de Regina Chamlian (Imagen 3).

**Imagen 3:** Texto *O amigo-secreto*, de Regina Chamlian

## O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

**Leia o texto abaixo.**

<b>O amigo-secreto</b>	
	A turma reuniu-se na sala enfeitada. Martinha carregava um pacote enorme, cheio de laços, Suzana e Antônio conversavam animados. Mariana pediu para Juju começar a brincadeira. Cada um devia explicar antes por que escolhera o presente para seu amigo-secreto.
5	Quando Juju terminou de falar, um tênis, que mais parecia uma nave especial, foi parar nas mãos de Felipe. Este contou por que comprou o CD importado para o Luís. Que explicou por que escolheu a bermuda de surfista para o Bruno. – Bruno, a turma gritou. – agora é você! Bruno pôs-se a falar:
10	– Bom, pessoal, é o seguinte: na primeira semana de dezembro, já tarde da noite, lá em casa, ouvimos um grito de filme de terror. Todo mundo saltou da cama: “O que foi?” Minha mãe apontou, soluçando: “A Ge-la-dei-ra! Ela que-brou!” [...] “Precisamos comprar uma nova imediatamente”.
15	– “E o presente do amigo-secreto”, minha irmã lembrou mais que depressa. “Bolem um presente criativo e que não custe nada”, falou meu pai. – Foi aí que eu tive a ideia – continuou Bruno, abrindo a mochila e tirando de lá um pequeno pacote. – Espero que meu amigo-secreto goste. Ele é o Rafa.
20	– Aí, Rafa! Vai lá! – gritou a turma. Rafa começou a abrir o pacote. O silêncio era total. – Não acredito que você guardou essa foto, cara! Que idade a gente tinha? – Mostra! Mostra!
25	E a foto embrulhada de Bruno e de Rafa, quando tinham seis anos, foi passando de mão em mão. O maior sucesso. – Puxa, Bruno. Só faltou uma coisa – disse Rafa. – O quê? – Um abraço, cara. Gosto de você! Bom fim de ano!

CHAMLIAN, Regina. *O amigo-secreto*. In: *Nova escola*. Era uma vez. 23 poema, canções, contos... abril, 2007. p. 36. (P070108B1\_SUP)

**Fonte:** SAERS (2023, p. 6).

A questão era apresentada ao aluno da seguinte forma (Imagem 4):

**Imagem 4:** Questão 8 para o texto *O amigo-secreto*, de Regina Chamlian

08) (P090843H6) No trecho “– Não acredito que você guardou esta foto, cara!” (l. 22), o ponto de exclamação sugere

- A) alívio.
- B) deboche.
- C) lamento.
- D) surpresa.

**Fonte:** SAERS (2023, p .6).

Uma forma que os alunos podem ter usado para se chegar ao gabarito da questão, alternativa *d) surpresa*, foi a eliminação das anteriores, pensando numa leitura sequencial das alternativas. O primeiro distrator sugere que a pontuação foi usada para indicar *a) alívio*, contudo, o aluno atento percebeu que não há marcas linguísticas indicando uma

onomatopeia ou outra palavra que dê suporte para a ideia de alívio, ficando assim uma opção sem suporte no texto. A ideia contida na alternativa *b) deboche* é anulada pela fala do Rafa, presente nas linhas 26 e 28 quando pede um abraço ao seu amigo, Bruno. O afeto associado ao gesto de abraçar e a fala final do Rafa descartam a possibilidade do deboche na linha 22.

O último distrator apresenta o ponto de exclamação como sendo um sinal de *c) lamento*, contudo, tal ideia não tem suporte no texto, uma vez que a pontuação mais adequada para essa ideia seriam as reticências. O que coopera para a resposta ser *d) surpresa* e anular as demais é o fato de que, ao longo do texto, temos outros pontos de exclamações e estão associados a uma emoção de chamar a atenção (linha 8), de surpresa (geladeira na linha 13), de incentivo (linha 20), de impaciência (linha 23) e de declaração (linha 28). A ocorrência de vários pontos de exclamação contribui para que o aluno perceba que as opções anteriores (*b* e *c*) trazem cargas negativas, enquanto que a primeira (*a*) não é adequada ao contexto geral do texto, criando, se fosse a opção correta, uma incoerência interna. Além disso, há uma expectativa com relação ao presente, gerada pela narrativa de Bruno.

Ambas as questões com os maiores índices de acerto, questão 03 e 08, exigiram que os alunos manipulassem partes específicas dos textos e que recorressem a elementos internos e externos ao texto para chegar à resposta, além de resgatar conhecimentos anteriormente construídos.

A seguir, as questões 07 e 24 representam os maiores índices de erros dos alunos e têm como habilidades 12 - *Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto* e 02 - *Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema*, respectivamente.

O aproveitamento da questão 07 na turma 91 foi de 37%, na 92, de 33%, e, na turma 93, de 42%. Essa questão é construída a partir do conto ***O amigo-secreto***, de Regina Chamlian. O comando da questão (Imagem 5) pede que o aluno se atente ao advérbio ***quando*** e que, a partir dele, infira o seu valor semântico.

**Imagen 5:** Questão 7 para o texto *O amigo-secreto*, de Regina Chamlian

## O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

- 07) (P090625H6) No trecho “**Quando** Juju terminou de falar,...” (l. 5), a palavra destacada estabelece uma relação de
- A) causa.
  - B) comparação.
  - C) proporção.
  - D) tempo.

**Fonte:** SAERS (2023, p. 6).

Para essa questão, o aluno deveria retomar seu conhecimento dos advérbios, mas também notar que a oração em destaque, no comando, não estabelece uma relação de (a) *causa*, já que não há uma consequência no trecho destacado. Contudo, os participantes podem ter se equivocado em decorrência da narrativa, que sugere o "arremesso de um tênis após a fala de Juju", cogitando que o fato de falar foi a "causa" do arremesso. Já a alternativa (b) *comparação* não poderia ser uma opção dos respondentes, pois o termo **quando** inicia a oração e sabe-se que os articuladores comparativos, normalmente, são postos entre os termos que sugerem uma aproximação; o aluno poderia descartar tal opção. No último distrator, antes da opção correta, sugere-se a ideia de (c) *proporção*, mas assim como no distrator (b), o próprio texto não dá suporte a essa ideia de valor semântico para o termo analisado, faltando elementos que compusessem a ideia de proporção.

O gabarito oficial da prova indica que o termo quando está indicando (d) *tempo*, uma vez que a personagem deixa de falar (conclusão da ideia), seguida de outra ação (o arremesso do tênis), revelando que o **quando** não está comparando ou dando proporção à fala da personagem. Curiosamente, assim como na questão 07, a atribuição do valor semântico da palavra **quando** é avaliada, também, na questão 02 (Imagen 6) e na questão 18 (Imagen 7):

**Imagen 6:** Questão 2 para o texto *Nova espécie de sapo é descoberta na Serra da Mantiqueira*, de Thaís Pimenta.

- 02) (P092296H6) Nesse texto, no trecho “... **quando** ele estava fazendo mestrado...” (3º parágrafo), a palavra destacada foi usada para
- A) apontar comparação.
  - B) indicar causa.
  - C) marcar finalidade.
  - D) sugerir tempo.

**Imagen 7:** Questão 18 para o texto *Tenistas*, de F. Cavallo e E. Favilli

18) (P070669H6) Nesse texto, no trecho "... **quando** se sentava no banco seus pés não tocavam o chão." (3º parágrafo), a palavra destacada foi usada para

- A) apontar comparação.
- B) apresentar condição.
- C) indicar causa.
- D) marcar tempo.

Em ambas as questões acima, 02 e 18, o gabarito é o mesmo da 07: alternativa *d*.

Vê-se, apenas, a mudança da redação, enquanto na questão 02 há "sugerir tempo", na 07, há apenas a palavra "tempo"; já na questão 18, diz-se que o termo **quando** marca tempo. Ademais, em cada questão, há alternativas que não são repetidas nas demais: **finalidade** aparece apenas na questão 02, **proporção** aparece na questão 07 e **condição** é opção exclusiva da questão 18. Uma resposta possível à presença de uma conjunção similar em cada uma das três questões é induzir o participante a utilizar o único distrator diferente entre as questões que propositalmente "pergunta a mesma coisa", mas sobre textos e contextos diferentes. O aluno atento à presença de uma repetição tripla de questões, e não tão atento ao texto, pode querer utilizar a mesma estratégia de resposta e arriscar aquela que é diferente em cada uma, afinal a lógica seria: perguntas diferentes, respostas diferentes. Nesse movimento de utilizar os mesmos distratores e apenas uma distinta, a prova estaria direcionando o aluno ao erro, como forma de puni-lo por não querer construir o percurso cognitivo das questões e escolher através da simples eliminação de comparação à sua resposta, quando na verdade as questões, mesmo que diferente, tratam e trabalham com o mesmo valor semântico para o termo **quando**.

A questão 24, cuja habilidade é *H02 - Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema*, também mostrou um déficit dos participantes. O aproveitamento das turmas foi de 30%, 32% e 34%, respectivamente, para as três turmas do

## O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

9º ano. O comando da questão solicitava que o participante lesse dois textos. O primeiro focava nos equipamentos de segurança para eletricistas (Imagem 8):

### Imagen 8: Texto EPIs para eletricista.

Leia os textos abaixo.

#### Texto 1

##### EPIs para Eletricista

Sabemos que o Equipamento de Proteção Individual é essencial para algumas profissões. No caso do eletricista, o trabalhador deve ficar atento em algumas especificações para proteger-se contra o risco elétrico. Principalmente na hora de identificar o EPI correto e assegurar a funcionalidade do produto para a exposição dos riscos ambientais encontrados no ambiente de trabalho.

Os principais EPIs para eletricista são:

- **Capacete de Segurança Classe B:** Indicado para o uso com risco de choque elétrico.
- **Botina de segurança:** Cuidado ao escolher este EPI. Certifique-se que não tenha nenhum material metálico. [...]
- **Luva de Segurança:** É um EPI essencial para o trabalhador. As luvas de proteção garantem a segurança na manutenção de instalações e serviços com eletricidade em geral. É ideal a utilização de duas luvas: a luva isolante de borracha e a luva de couro que é sobreposta para proteger a integridade da luva isolante. [...]
- **Cinto de Segurança:** Às vezes também é preciso realizar o trabalho em altura! O cinto de segurança para eletricista é específico para proteger o trabalhador [...].

Identificar o EPI adequado para cada risco é fundamental para garantir a segurança do trabalho. [...]

Disponível em: <<https://prometalepis.com.br/blog/epis-para-eletricista/>>. Acesso em: 6 mar. 2023. Fragmento.

Fonte: SAERS (2023, p. 14).

O segundo texto (Imagen 9), em exigência da questão 24, apresentava a diferença entre capacetes de classes diferentes, com objetivo de contraste com o texto anterior (Imagen 8).

### Imagen 9: Texto Capacete - Qual a diferença?

#### Texto 2

##### CAPACETE - QUAL A DIFERENÇA?

###### CLASSE A



É INDICADO PARA TRABALHOS EM ALTURA COMO RESGATE, ALPINISMO E EM AMBIENTES FLORESTAIS.



SUA UTILIZAÇÃO EM TRABALHOS COM REDE ELÉTRICA É CONTRAINDICADO.

###### CLASSE B



OS CAPACETES CLASSE B SÃO MUITO PARECIDOS EM FORMA E COMPOSIÇÃO AOS DE CLASSE A. PORÉM, POSSUEM MAIOR RIGIDEZ DIELÉTRICA E TENSÃO ELÉTRICA APLICADA EM SUA COMPOSIÇÃO, SENDO ADEQUADO A ATIVIDADES LIGADAS AO MANEJO DE REDE ELÉTRICA. ESTE MODELO SE SUBDIVIDE EM: ABA TOTAL (TIPO I), ABA FRONTAL (TIPO II) OU SEM ABA (TIPO III).



Disponível em: <<https://bit.ly/3Fb7s5S>>. Acesso em: 6 mar. 2023. Adaptado para fins didáticos.

**Fonte:** SAERS (2023, p. 14).

Após a leitura, foi solicitado aos alunos que escolhessem a resposta à pergunta 24 (Imagen 10) cujo objetivo era traçar as semelhanças entre os textos:

**Imagen 10:** Questão 18 para os textos EPIs para eletricista e Capacete - Qual a diferença?

- 24) (P092285H6) Esses textos têm como informação comum  
A) a apresentação do modelo de capacete classe A.  
B) a funcionalidade do capacete classe B.  
C) os equipamentos indicados para trabalhos em altura.  
D) os tipos de luvas de segurança.

**Fonte:** SAERS (2023, p. 14).

O gabarito para esta questão é a alternativa *b) a funcionalidade do capacete classe B*. Para que se chegue a essa resposta, os alunos devem ignorar os demais distratores a partir da análise de algumas características presentes nas alternativas. Na alternativa *a) a apresentação do modelo de capacete classe A*, o aluno deverá estar atento: o comando pede o que há de comum entre os dois textos, assim, nota-se que o Texto 1 não fala sobre capacete classe A, uma vez que o texto aborda os equipamentos de segurança para eletricista, e, como é visto no Texto 2, os capacetes classe A não são indicados para trabalhos com eletricidade. O aluno deveria ser capaz de localizar a informação explícita sobre o capacete classe A e notar que há contraindicação daquele instrumento para trabalhos com rede elétrica, o que deveria ser suficiente para o aluno desconsiderar a opção, já que contraria a informação central do primeiro texto: segurança do eletricista.

O segundo distrator, *c) os equipamentos indicados para trabalhos em altura*, é o distrator mais aceitável de provocar confusão com o gabarito, uma vez que ambos os textos trazem a informação do "trabalho em altura", mas o aluno poderia ignorar essa opção a partir da análise do título do Texto 1, ***EPIs para Eletricistas***, e do cerne do Texto 2 (diferença entre dois tipos de capacetes). O primeiro texto menciona o cinto de segurança como um equipamento para o eletricista quando trabalha na altura, mas não sendo, portanto, essencial para o seu trabalho; já o segundo texto é focado exclusivamente na distinção entre dois capacetes e em quais situações cada um deve ser usado. O capacete de classe A é indicado para atividades

## O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

que envolvem altura e possivelmente essa seja a informação, junto a do cinto de segurança, na qual os alunos se fixaram para justificar uma escolha equivocada de resposta. Diante da possibilidade de selecionar esse distrator como gabarito, caberia ao participante voltar à análise aqui apresentada sobre o distrator a) *a apresentação do modelo de capacete classe A*, pois as informações a respeito do capacete classe A vão de encontro ao Texto 1, entendendo-se assim que o segundo distrator não é a resposta adequada à questão.

Já a alternativa d) *os tipos de luvas de segurança* não é um distrator que possa ter levado o aluno a uma dúvida significativa, pois o segundo texto não menciona as luvas em momento nenhum, focando apenas nos capacetes. Esse terceiro distrator é, dentre as opções, o que mais facilmente é possível ser ignorado pelos participantes.

Como exposto acima, e como já anunciado a partir das habilidades prevista pela avaliação, as opções de respostas, que acompanham a pergunta, exigem dos alunos reflexão de cada alternativa alinhada ao texto, uma vez que algumas respostas cooperaram em partes para o que é questionado no enunciado, mas não satisfazem completamente a pergunta, e outras vão de encontro à coerência do que é solicitado. Assim, a prova se torna uma atividade de avaliação interessante da leitura e do quanto o aluno é capaz de manipular o texto a fim de encontrar a resposta correta a cada questão.

As respostas dos alunos às questões do teste, que avaliam suas habilidades de utilizar elementos do texto e do co-texto para responder, geram uma pontuação que é comparada à proficiência leitora<sup>3</sup> distribuída em quatro níveis de proficiência, sendo eles: **Abaixo do básico**, **Básico**, **Proficiente** e **Avançado**, conforme apresentado no quadro abaixo (Quadro 2).

**Quadro 2:** Proficiência leitora e características

Proficiência leitura	Níveis e pontuação	Características
<b>Abaixo do básico</b>	Nível 1 - até 175 pontos Nível 2 - de 175 a 200 pontos	Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas,

<sup>3</sup> A descrição de cada um dos dez níveis pode ser feita acessando o documento do SAERS 2023 através [deste link](#).

		revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
<b>Básico</b>	Nível 3 - de 200 a 225 pontos Nível 4 - de 225 a 250 pontos Nível 5 - de 250 a 275 pontos	Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.
<b>Proficiente</b>	Nível 6 - de 275 a 300 pontos Nível 7 - de 300 a 325 pontos	Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
<b>Avançado</b>	Nível 8 - de 325 a 350 pontos Nível 9 - de 350 a 375 pontos Nível 10 - mais de 375 pontos	Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em

## O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

		que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.
--	--	---

**Fonte:** SAERS (2023).

A ordenação do nível de cada aluno, nesta avaliação, é mensurada através de uma escala cuja pontuação máxima é 500 pontos<sup>4</sup>. Embora os documentos oficiais do SAERS não deixem claro como a pontuação é calculada, infere-se que a média da proficiência leitora seja a somatória da pontuação individual dos alunos, dividida pelo número total de participantes. A tabela a seguir (Tabela 2) permite verificar a proficiência leitora média de cada turma, além de informar a porcentagem de alunos que ocupam cada uma das escalas de proficiência estipulada para a prova do SAERS 2023.

**Tabela 2:** Resultado da proficiência leitora e desempenho geral

Turma	Número de alunos avaliados	Proficiência leitora média	Acerto total (%)	Escala de proficiência leitora (%)			
				Abaixo do básico	Básico	Proficiente	Avançado
91	23	263	76	13%	35%	43%	9%
92	21	215	60	38%	48%	10%	5%
93	20	239	68	35%	35%	25%	5%

**Fonte:** SAERS (2023).

A maior média leitora é da turma 91, com 263 pontos, cujo percentual de acertos totais (76%) e de alunos **avançados** é maior entre as três turmas (9%). Vale destacar, também, que a

<sup>4</sup> O material disponibilizado no site do SAERS apresenta uma escala numérica de zero (0) a quinhentos (500), baseando-se nesta informação é possível deduzir que o teto do teste seja de 500 pontos.

turma 91 apresenta o maior percentual de alunos no nível **proficiente** (43%) e o menor percentual de alunos no nível **abaixo do básico** (13%).

A turma 93 é o segundo melhor grupo do 9º ano avaliado, com proficiência leitora **média** de 239 e 68% do total de acertos. Por sinal, a porcentagem de alunos **abaixo do básico** e **básico**, isto é 35%, é o percentual de alunos no nível **básico** da primeira colocada, a turma 91. No que tange aos alunos **proficientes**, é o grupo com a segunda maior porcentagem, 25%.

O grupo com a menor nota na média de acertos da prova (60%) e de proficiência leitora, a turma 92, é a que apresenta maior porcentagem de alunos **abaixo do básico**, 38%, e **básico**, com 48%, e a menor quantidade de alunos **proficientes**, apenas 10%. Em relação aos alunos **avançados**, a turma 92 se iguala à turma 93 e apresenta apenas 5% dos alunos.

Embora haja uma diferença percentual nos resultados das turmas, a Tabela 2 afirma que as três turmas estão no mesmo nível de competência leitora, isto é, o **básico**. A pontuação média de cada grupo, entretanto, é que os diferencia no que tange às habilidades frente ao texto. Com a maior pontuação dentre os nonos anos, a turma 91 se vê isolada no nível 5, com 263 pontos; seguida da turma 93 no nível 4, com 239 pontos; e, no nível 3, a turma 92, com 215 pontos.

Os níveis de proficiência leitora adotados pelo SAERS se aproximam muito do que é previsto na avaliação internacional de leitura proposta pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, tradução do francês de *Organisation de coopération et de développement économiques* (OCDE), que traz nas suas bases aspectos cognitivos da leitura, distanciando-se da avaliação nacional, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujas bases estão voltadas ao gênero textual e à macroestrutura do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliações de larga escala de leitura são cada vez mais frequentes e vem revelando resultados preocupantes, porque atividades que podem ser consideradas básicas de leitura não são resolvidas pelos estudantes de forma adequada. Não muito distante da realidade

## O que as questões do SAERS revelam sobre a compreensão leitora?

vista nos últimos relatórios do PISA (2018) e do SAEB (2021), os dados da compreensão leitora dos alunos do 9º ano da escola em análise permitem afirmar que, quando o comando da questão pede para localizar uma informação explícita e em seguida integrá-la e/ou associá-la a outra, os alunos conseguem apresentar um desempenho satisfatório.

Em contrapartida, nas questões em que devem operar mais de uma informação, sendo por vezes uma explícita com uma subentendida, os resultados dos alunos não são satisfatórios, a exemplo das questões apresentadas que exploravam as habilidades de reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto e as formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. Como apresentado a partir de Anderson (2004), os alunos demonstram lacunas no estágio dois e três da compreensão, respectivamente análise e utilização.

Dentre os estágios, pode-se inferir, com base nas questões de maiores acertos, que os alunos conseguem localizar e fazer uma análise satisfatória dos aspectos linguísticos fornecidos pelas questões, porém, no momento de integrá-los e fazer a utilização das informações com o que o comando solicita, não conseguem distinguir a alternativa adequada das demais.

Pode-se citar, também, a necessidade de atividades que visem à memória de trabalho, já que as informações que se lê nas questões exigem manipulação da linguagem em um tempo restrito, visto o formato da prova (52 questões, a partir do 7º ano, em 3h de aplicação). Além disso, nas questões que exigiam maior domínio linguístico (as que questionavam o valor semântico da conjunção quando), os alunos demonstraram baixo rendimento. Uma medida possível para melhorar a percepção dos alunos, é o trabalho com a significação das palavras. Embora as atividades propostas pela prova não apresentassem diferenças significativas, o erro dos alunos demonstra que ainda há dificuldade em conseguir avaliar a semântica de palavras/expressões em casos repetidos, mas em diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS:

LUSSANI, B. C.

ANDERSON, John R. **Psicologia Cognitiva e suas implicações experimentais**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

COELHO, Carmem Lucia Göbel; CORREA, Jane. Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 23(3), 575-581, 2010.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 2, p. 76–88, 2017. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.1277. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1277>. Acesso em: 25 ago. 2024.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, Washington, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

LUSSANI, Brendom da Cunha; FORNECK, Kári Lúcia. A relevância da compreensão leitora e a compreensão leitora pela relevância. **Revista Signos**, Lajeado, v. 40, n. 2, 2019. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v40i2a2019.2430. Disponível em: <https://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2430>. Acesso em: 21 nov. 2025.

LUSSANI, Brendom da Cunha. **Desenvolvimento da compreensão leitora com foco na estratégia de inferência no ano final do ensino fundamental**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Escola de Humanidades, PUCRS. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9751>. Acesso em: 21 de nov. 2025.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, José. **Entrevista**: José Moraes. Instituto Alfa e Beta, Uberlândia (MG), 24 de agosto de 2017. Disponível em: <<https://www.alfaebeto.org.br/entrevista-jose-moraes/>>. Acesso em: 25 ago. 2024.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. Tradução de Adail Sobral. 1. ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017.

OAKHILL, J. **Reading and writing**. Editorial 18, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)**. Local: Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <<https://avaliacaoemonitoramentoriograndedosul.caeddigital.net/#!/minhapagina>>. Acesso em: 25 ago. 2024.

VAN DIJK, T. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

**SOBRE O AUTOR:**

**Brendom da Cunha Lussani** é Doutor em Letras, com área de concentração em Linguística. Atua como professor de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas públicas do Rio Grande do Sul. Sua trajetória inclui experiência no ensino básico, superior e na formação de professores, com ênfase em leitura, compreensão leitora, psicolinguística e processos cognitivos envolvidos no acesso ao léxico. Desenvolve pesquisas sobre inferenciação, compreensão leitora, nomeação automática rápida e práticas de leitura em contextos escolares.