

RELATÓRIO PEDAGÓGICO

2014 SARESP

LÍNGUA PORTUGUESA

500

475

450

425

400

375

350

325

300

275

250

225

200

175

150

125

100

75

50

25

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador

Geraldo Alckmin

Secretário da Educação

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Secretário-Adjunto

Cleide Bauab Eid Bochixio

Chefe de Gabinete

Fernando Padula Novaes

Subsecretaria de Articulação Regional (SAREG)

Raquel Volpato Serbino

Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA)

Olavo Nogueira Batista Filho

Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB)

Ghisleine Trigo Silveira

Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH)

Cleide Bauab Eid Bochixio - Secretária Adjunta - Respondendo pelo expediente da CGRH

Coordenadoria de Orçamentos e Finanças (COFI)

Cláudia Chiaroni Afuso

Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE)

Célia Regina Guidon Falótico

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP)

Irene Kazumi Miura

Execução: Fundação Vunesp

Carlos Gomes de Oliveira

Giovana Dragone Rosseto Antonio

Marcela Franco Fossey

Zuleika de Felice Murrie

Ligia Maria Vettorato Trevisan

Tânia Cristina Arantes Macedo de Azevedo

Leitura Crítica: CGEB

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fabiana Cristine Porto dos Santos

Renata Rossi Fiorim Siqueira

Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Claricia Akemi Eguti

Idê Moraes dos Santos

Katia Regina Pessoa

Mara Lucia David

Marcos Rodrigues Ferreira

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Praça da República, 53

01045-903 – Centro – São Paulo – SP

Telefone: (11) 3218-2000

www.educacao.sp.gov.br

RELATÓRIO PEDAGÓGICO

2014 SARESP

LÍNGUA PORTUGUESA

500

475

450

425

400

375

350

325

300

275

250

225

200

175

150

125

100

75

50

25

APRESENTAÇÃO

Caros Professores e Gestores,

Avaliações externas de acompanhamento e monitoramento da qualidade da educação nas diversas redes de ensino, já se incorporaram às práticas das escolas brasileiras em seus diferentes níveis de atendimento.

Especialmente, nosso Estado, participa de avaliações internacionais, nacionais e, ainda, promove a avaliação externa da Educação Básica por meio do SARESP, cujas características asseguram a identidade de processo avaliativo de sistema em larga escala, orientado por uma matriz de referência que faz interlocução com o Currículo do Estado de São Paulo e tem fornecido, ao longo das edições, contínuas informações sobre o desempenho das escolas, permitindo o acompanhamento periódico da sua evolução.

Na edição de 2014 tivemos a inclusão do 3º ano do Ensino Fundamental na mesma escala dos demais subsequentes, ancorada no Saeb, após devida equalização. Essa inovação, introduzida neste ano, constitui ação inédita nas avaliações de sistema em larga escala destinadas aos Anos Iniciais.

A divulgação e análise dos resultados do SARESP adquire especial importância pois o conhecimento e discussão das suas informações deverão inspirar ações de melhoria nos projetos – em âmbito central, regional e local – e aperfeiçoar as atividades de formação continuada, aprimorando o conjunto das políticas públicas.

Os Relatórios Pedagógicos, ao analisarem e explicitarem os resultados da avaliação realizada, por meio de interpretações e orientações pedagógicas, propiciam também às escolas um olhar para seu processo de ensino-aprendizagem e sua proposta pedagógica, baseado em dados objetivos e realizando cotejamentos e análises para tomadas de decisão na esfera de sua governabilidade.

Dessa forma cada instância, nas suas esferas de gestão, devem acompanhar e apoiar as atividades necessárias e fundamentais, para que juntas – Escolas – Diretorias de Ensino – Coordenadorias – Secretarias Municipais – Secretaria de Estado – prossigam no aprimoramento de programas e projetos destinados à Educação Básica, com vistas à constante melhoria da qualidade da educação ofertada aos alunos paulistas.

Herman Voorwald

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	VII
PARTE I. – DADOS GERAIS	1
1. – O SARESP 2014	1
1.1. – Características Gerais.....	3
1.2. – Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência.....	4
2. – PROVAS	7
3. – ABRANGÊNCIA DO SARESP.....	11
PARTE II. – RESULTADOS DO SARESP 2014 – REDE ESTADUAL DE ENSINO	15
RESULTADOS DO SARESP 2014 PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	17
1. – 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	17
2. – 3º, 5º, 7º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	21
2.1. – Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa	26
2.2. – Resultados Comparativos do SARESP com a Prova Brasil/Saeb – Rede Estadual.....	28
2.3. – Resultados da Redação.....	29
PARTE III. – ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS	33
1. – PRINCÍPIOS CURRICULARES E MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DO SARESP LÍNGUA PORTUGUESA.....	35
1.1. – Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP – Língua Portuguesa	37
1.2. – Provas de Língua Portuguesa.....	39
1.2.1. – Propostas de Redação	42
2. – ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS.....	43
2.1. – Análise do Desempenho por Nível no 5º Ano do Ensino Fundamental	45
2.1.1. – Considerações gerais a respeito da prova de Língua Portuguesa no 5º Ano do Ensino Fundamental.....	67
2.2. – Análise do Desempenho por Nível no 7º Ano do Ensino Fundamental	75
2.2.1. – Considerações gerais a respeito da Prova de Língua Portuguesa no 7º Ano do Ensino Fundamental	99
2.3. – Análise do Desempenho por Nível no 9º Ano do Ensino Fundamental	107
2.3.1. – Considerações gerais a respeito da prova de Língua Portuguesa no 9º Ano do Ensino Fundamental	135
2.4. – Análise do Desempenho por Nível na 3ª Série do Ensino Médio.....	147
2.4.1. – Considerações Gerais a Respeito da Prova de Língua Portuguesa na 3ª Série do Ensino Médio	177
3. – RESULTADOS DA REDAÇÃO	189
3.1. – O Plano Amostral.....	192
3.2. – As Propostas de Redação do SARESP 2014	194
3.3. – As Competências Avaliadas e os Critérios de Avaliação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o SARESP 2014.....	195
3.3.1 – Redação que Atendeu à Proposta contida no Instrumento de Avaliação.....	195
3.3.2. – Casos Especiais.....	196
3.3.3. – Definição das Competências Previstas para a Avaliação das Redações Produzidas, de acordo com a Proposta do Saresp 2014.....	197
3.4. – Descrição dos Níveis para a Correção das Redações.....	199
3.5. – Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho e Escala de Desempenho da Redação SARESP.....	201

4. – PROPOSTAS, GRADES ESPECÍFICAS, DESEMPENHO E ANÁLISE PEDAGÓGICA DAS REDAÇÕES DO SARESP 2014	203
4.1. – 5º ano do Ensino Fundamental	207
4.2. – 7º Ano do Ensino Fundamental	220
4.3. – 9º Ano do Ensino Fundamental	231
4.4. – 3ª Série do Ensino Médio	243
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
ANEXO I	263
ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA.....	265
DESCRIÇÃO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA.....	267
ANEXO II	285
ESCALA DE DESEMPENHO DA REDAÇÃO	287

INTRODUÇÃO

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP realizou, em 2014, a 17ª edição do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, caracterizada como uma avaliação externa da Educação Básica, aplicada desde 1996.

O SARESP tem como finalidade fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, capazes de orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Em 2014, a avaliação envolveu os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio (EM) da rede pública estadual, contemplando as áreas de Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química.

Além das 5.040 escolas estaduais, a edição do SARESP 2014 contou com a adesão voluntária de 3.417 escolas de 545 municípios paulistas, cujas despesas de participação ficaram, uma vez mais, sob a responsabilidade do Governo do Estado de São Paulo, e abrangeu também as escolas particulares, representadas por 203 instituições particulares de ensino, sendo 172 escolas da rede de ensino do SESI, que participaram da avaliação às suas próprias expensas. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza participou com 190 escolas técnicas, distribuídas em 144 municípios.

A operacionalização do SARESP 2014 ficou pelo quinto ano consecutivo sob a responsabilidade da Fundação para o Vestibular da UNESP – Vunesp, instituição pública, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 26 de outubro de 1979 pelo Conselho Universitário da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

Da aplicação do SARESP, resultam diferentes produtos: boletins e relatórios de desempenho, relatórios técnicos e relatórios pedagógicos, destinados a atender finalidades específicas, sendo importante destacar o diagnóstico dos resultados das ações da gestão pedagógica, que permite a avaliação e o redirecionamento de programas em andamento bem como a concepção de novas estratégias para promoção da educação de qualidade.

Os relatórios pedagógicos do SARESP são organizados com a finalidade de oferecer aos professores e gestores de escolas o diagnóstico do estágio de desenvolvimento do processo educacional que vem sendo executado nas escolas públicas estaduais paulistas. Nos relatórios pedagógicos, as informações e dados são distribuídos em três partes:

Parte I – Dados Gerais, apresenta informações básicas sobre o SARESP 2014, os instrumentos utilizados no processo de avaliação e sua abrangência.

Parte II – Resultados do SARESP 2014, apresenta os resultados gerais relativos ao componente curricular objeto do relatório nos anos/série da rede estadual. Sempre que oportuno, o capítulo apresenta dados da comparação de resultados do SARESP 2014 com outras edições dessa avaliação ou com outras avaliações nacionais de larga escala (Saeb e Prova Brasil).

Parte III – Análise Pedagógica dos Resultados, aborda, no componente curricular em foco no relatório, aspectos pedagógicos envolvidos na avaliação, princípios curriculares e aspectos da organização das matrizes de referência para a avaliação do SARESP. Sua essência está na análise do desempenho do alunado e na apresentação, análise e discussão pedagógica de exemplos de itens selecionados das provas aplicadas. Em relação à expressão “itens selecionados”, é oportuno reiterar que os exemplos possuem propriedades estatísticas que permitem classificá-los como questões que descrevem a habilidade investigada e discriminam entre os grupos de alunos com menor e maior desempenho.

Por fim, há que se lembrar de que os relatórios pedagógicos são parte das publicações anuais do SARESP, que compreendem também o Sumário Executivo, no qual são divulgados os resultados de todas as redes participantes do SARESP.

PARTE I – DADOS GERAIS

1. – O SARESP 2014

1.1. – CARACTERÍSTICAS GERAIS

Em continuidade ao processo de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo, a 17ª edição, denominada SARESP 2014, consolidou a incorporação de uma série de mudanças destinadas a fortalecer a sintonia entre a avaliação e as prioridades educacionais da gestão da SEE. Assim, a execução e a apuração dos resultados de 2014 do SARESP têm, como características básicas:

- uso da metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB) na montagem das provas do 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, o que permite utilizar um grande número de itens por ano/série e por componente curricular avaliado e classificar os níveis de desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades com maior amplitude;
- avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental por meio de itens de resposta construída pelos alunos e seus resultados descritos em quatro níveis de desempenho, em Língua Portuguesa e em Matemática, que expressam o estágio de desenvolvimento da alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, em crianças de 7 anos de idade;
- avaliação do 3º ano do Ensino Fundamental por meio de itens de múltipla escolha e de resposta construída pelos alunos e seus resultados descritos na escala do Saeb, como se faz tradicionalmente para a avaliação dos 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio;
- avaliação do 7º ano do Ensino Fundamental da rede estadual em uma amostra correspondente a 10% da população avaliada, estratificada por tipo de atendimento, Diretoria de Ensino (DE) e Região Metropolitana e ainda, pela classificação das escolas quanto ao desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática, garantindo assim uma amostra que represente o sistema que está sendo avaliado;
- a utilização da metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), em todos os anos/série e componentes curriculares avaliados, tanto em provas objetivas quanto nas provas de respostas construídas, que permite a comparação dos resultados obtidos no SARESP, ano a ano, possibilitando o acompanhamento da evolução dos indicadores de qualidade da educação;
- apresentação dos resultados do SARESP 2014, em Língua Portuguesa e em Matemática – 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio –, na mesma escala de desempenho da Prova Brasil/Saeb;
- diagnóstico do desempenho dos alunos da rede estadual em Ciências e em Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química, análise e validação da escala de proficiência para cada área;
- apresentação de resultados por Região Metropolitana do Estado de São Paulo, com vistas à ampliação de informações para análise de desempenho regional;
- correção externa e *online* das provas de questões de resposta construída aplicadas aos alunos de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática;

- correção externa e online da prova de Redação, aplicada a uma amostra representativa de 10% do conjunto dos alunos dos anos/série avaliados selecionados segundo plano amostral;
- atuação de aplicadores externos à escola (à exceção do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) para garantir a necessária credibilidade aos resultados;
- presença de fiscais externos à escola para verificar e garantir a uniformidade dos padrões utilizados na aplicação;
- presença de apoios regionais nas Diretorias de Ensino e de agentes da Fundação Vunesp para dar suporte às redes de ensino participantes do SARESP;
- participação dos pais nos dias de aplicação das provas para acompanhar o processo avaliativo nas escolas.

1.2. – CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

As proficiências dos alunos da rede estadual de ensino de São Paulo, aferidas no SARESP 2014, foram, a exemplo dos anos anteriores, consideradas na mesma métrica do Saeb/Prova Brasil.

A escala do SARESP: *Uma escala é uma maneira de medir resultados de forma ordenada e a escolha dos números que definem os pontos da escala de proficiência é arbitrária e construída com os resultados da aplicação do método estatístico de análise denominado Teoria da Resposta ao Item (TRI). Os resultados do SARESP utilizam a equalização e interpretação da escala do Saeb, completada pela amplitude oferecida pelos itens que melhor realizam a cobertura do Currículo implantado nas escolas estaduais, explicitada na Matriz de Referência da Avaliação do SARESP.*

Para interpretar a escala de proficiência dos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, foram selecionados os pontos 125, 150, 175, 200, 225, 250, 275, 300, 325, 350, 375, 400 e 425, escolhidos a partir do ponto de nível de proficiência igual a 250, média do 9º ano do Ensino Fundamental no Saeb 1997, em intervalos de 25 pontos (meio desvio-padrão).

A escala de Língua Portuguesa é comum aos quatro anos/série avaliados no SARESP – 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

A cada ano, com base nos resultados de desempenho dos alunos na prova SARESP, a escala é atualizada, mediante a inclusão de novos descritores, extraídos de itens da prova cujas propriedades estatísticas permitem afirmar em que ponto da escala eles se situam. A interpretação pedagógica de cada um dos pontos da escala compõe um documento específico, intitulado Descrição das Escalas de Proficiência.

A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão situados em um determinado nível dominam não só as habilidades associadas a esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores – a lógica é a de que quanto mais o estudante caminha ao longo da escala mais habilidades ele terá desenvolvido.

Os pontos da escala do SARESP, por sua vez, são agrupados em quatro níveis de proficiência – **Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado** – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano/série e disciplina no Currículo do Estado de São Paulo, descritos no Quadro 1.

Quadro 1. – Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
Suficiente	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/ série escolar em que se encontram.
	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

O quadro apresentado a seguir reúne informações sobre os intervalos de pontuação que definem os níveis de proficiência em Língua Portuguesa, para os anos/série avaliados.

Quadro 2. – Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa – SARESP

Níveis de Proficiência	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	<125	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	125 a < 175	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 225	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Os resultados da Redação são distribuídos numa escala com indicação de quatro níveis de desempenho – **Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado**. A descrição dos níveis da escala de Redação é a mesma para o Ensino Fundamental e Médio; entretanto, devem ser consideradas as diferenças de expectativas em relação aos textos produzidos pelos alunos nos respectivos anos/série e nos gêneros produzidos.

Quadro 3. – Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho da Redação – SARESP

Classificação	Nível	Intervalo de Notas	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 50	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente das competências e das habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	50 a < 65	Os alunos, neste nível, demonstram desenvolvimento mínimo das competências e das habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	65 a < 90	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno das competências e das habilidades escritoras desejáveis para no ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	90 a 100	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio das competências escritoras acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

2. – PROVAS

2. – PROVAS

As provas do SARESP 2014 foram organizadas de modo a contemplar as características básicas das edições anteriores do SARESP.

A avaliação censitária abrangeu alunos do 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com diferentes instrumentos. Atendendo aos requisitos do Projeto Básico SARESP 2014, a avaliação do 7º ano do Ensino Fundamental na rede estadual da SEE/SP foi realizada por amostragem. Provas ampliadas ou em braile, destinadas a atender aos alunos deficientes visuais, foram elaboradas por disciplina e ano/série avaliados.

O quadro seguinte sintetiza os diferentes tipos de cadernos de prova estruturados para o SARESP 2014.

Quadro 4. – Composição de Provas do SARESP 2014

	Prova	Quantidade de Cadernos	Questões por Caderno	Número Total de Questões	Tipo de Prova
2º Ano EF	Língua Portuguesa	2 (M e T)	6	6	Resposta aberta
	Matemática	2 (M e T)	15	15	Resposta aberta
3º Ano EF	Língua Portuguesa	2 (M e T)	11	11	Resposta aberta + Objetiva
	Matemática	2 (M e T)	18	18	Resposta aberta + Objetiva
5º ano EF	Língua Portuguesa	26	24	104	Objetiva
	Matemática	26	24	104	Objetiva
	Redação	1	1	1	Dissertativa
7º ano EF	Língua Portuguesa		24	104	Objetiva
	Matemática	26	24	104	Objetiva
	Ciências		24	104	Objetiva
	Redação	1	1	1	Dissertativa
9º ano EF	Língua Portuguesa		24	104	Objetiva
	Matemática	26	24	104	Objetiva
	Ciências		24	104	Objetiva
	Redação	1	1	1	Dissertativa
3ª série EM	Língua Portuguesa		24	104	Objetiva
	Matemática	26	24	104	Objetiva
	Ciências da Natureza		24	104	Objetiva
	Redação	1	1	1	Dissertativa

Legenda: M – manhã

T – tarde

Na composição das provas do SARESP 2014 foram utilizados:

- itens selecionados de avaliações anteriores do SARESP e itens comuns com o Saeb/Prova Brasil, chamados itens de ligação;
- itens de resposta aberta (resposta construída pelo aluno), de Língua Portuguesa e Matemática, para 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, elaborados por especialistas contratados pela Vunesp;
- itens SARESP, elaborados e pré-testados pela Fundação Vunesp.

Todos os instrumentos de medida aplicados no SARESP 2014 foram validados por equipes da Secretaria de Estado da Educação, designadas pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e Coordenadoria de Informação e Monitoramento da Avaliação (CIMA).

3. – ABRANGÊNCIA DO SARESP

3. – ABRANGÊNCIA DO SARESP

A participação na avaliação do SARESP 2014 foi estendida às escolas das redes municipal e particular por meio de adesão. Foi prevista a participação de 2.147.929 alunos na edição 2014 do SARESP, sendo de 88,6% a média de participação.

A rede estadual corresponde a 60,7% do total dos alunos, distribuídos em 5.040 escolas. Na edição do SARESP 2014, a adesão de redes municipais resultou na participação de estabelecimentos localizados em 545 municípios paulistas.

As redes municipais correspondem a cerca de 36,0% do total de alunos, distribuídos em 3.417 escolas.

Na edição do SARESP 2014 participaram 190 Escolas Técnicas Estaduais – ETE – administradas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e vinculadas à Secretaria Estadual de Desenvolvimento do Estado de São Paulo, presentes em 144 municípios paulistas.

Foram 203 as escolas particulares participantes do SARESP 2014, e nesse grupo a maior proporção é constituída por escolas vinculadas ao SESI – Serviço Social da Indústria, totalizando 172 escolas.

A Tabela 1 apresenta dados relativos à participação de alunos e escolas na edição do SARESP de 2014.

Tabela 1. – Participação dos Alunos por Rede de Ensino e Dia de Aplicação

Rede de Ensino	1º dia			2º dia		Escolas	Municípios
	Previsto	Participante	%	Participante	%		
Estadual	1.304.288	1.136.580	87,1	1.109.986	85,1	5.040	644
ETE	20.977	18.297	87,2	17.137	81,7	190	144
Municipal	770.654	699.904	90,8	700.448	90,9	3.417	545
Particular	52.010	48.361	92,9	47.767	91,8	203	115
Total	2.147.929	1.903.142	88,6	1.875.338	87,3	8.850	

PARTE II – RESULTADOS DO SARESP 2014 – REDE ESTADUAL DE ENSINO

1. – 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESULTADOS DO SARESP 2014 PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO

Os resultados da 17ª edição do SARESP, para as escolas da rede estadual administradas pela Secretaria Estadual da Educação/SP foram agrupados segundo a recomendação da SEE/SP em regiões metropolitanas e interior, da seguinte forma¹

- Região Metropolitana de São Paulo – RMSP;
- Região Metropolitana da Baixada Santista – RMBS;
- Região Metropolitana de Campinas – RMC;
- Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – RM Vale;
- Interior – Interior.

1. – 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dando continuidade ao procedimento adotado na edição anterior do SARESP, a avaliação de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental foi realizada em 2014 como mecanismo que se alinha ao compromisso assumido pelo Estado de São Paulo para a Educação Fundamental ao definir, como meta a ser alcançada a partir de 2013, a plena alfabetização dos estudantes até os 7 anos. Nesse contexto, a avaliação pelo SARESP, do desempenho dos alunos ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, permite verificar a consecução daqueles objetivos, bem como o cumprimento da meta, além de oferecer subsídios para o planejamento das políticas públicas de fomento ao desenvolvimento docente.

Na edição do SARESP 2014, as provas aplicadas para a avaliação dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental guardam, uma vez mais, estreita relação estrutural com os instrumentos aplicados no 3º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, as provas do SARESP aplicadas ao 2º ano do Ensino Fundamental são compostas por questões de resposta construída pelo aluno, e ensejam a oportunidade de aferir a aprendizagem básica em leitura e, em especial, o desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças matriculadas no 2º ano.

As provas de Língua Portuguesa, respondidas pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, foram digitalizadas e corrigidas por especialistas. A metodologia de correção *online*, desenvolvida pela Fundação Vunesp envolveu 721 corretores especialmente treinados para assinalar o resultado de 2.818.096 de itens de Língua Portuguesa. Os resultados foram processados adotando-se a metodologia já bem estabelecida no campo de avaliações em larga escala, e que já é utilizada nos demais anos/série avaliados no SARESP, a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

¹ <http://www.sdmetropolitano.sp.gov.br>

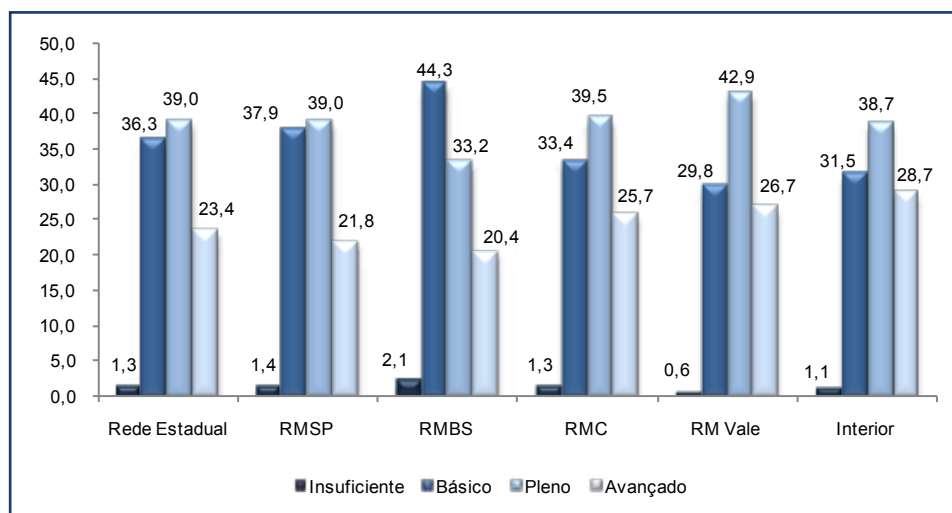
Com o processamento dos resultados pela TRI, as respostas dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental foram caracterizadas em quatro diferentes níveis de domínio das habilidades investigadas: Insuficiente, Básico, Pleno e Avançado, repetindo o procedimento adotado em 2013 para descrever as principais características do desempenho do 2º ano do Ensino Fundamental. As habilidades descritas em cada nível são cumulativas, o que significa, por exemplo, que um aluno classificado no nível Pleno, desenvolveu as habilidades compreendidas nos dois níveis anteriores.

A tabela seguinte descreve o que os alunos demonstraram ser capazes de fazer em cada nível, e indica o percentual de alunos por nível para Língua Portuguesa, na rede estadual, no interior e nas regiões metropolitanas. A representação gráfica desses resultados está no Gráfico 1.

Tabela 2. – Distribuição dos Alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Desempenho Língua Portuguesa – Rede Estadual, Regiões Metropolitanas e Interior – SARESP 2014

Nível	Descrição	% de Alunos					
		Rede Estadual	RMSP	RMBS	RMC	RM Vale	Interior
Insuficiente	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética, demonstrando domínio insuficiente sobre as regras de geração da escrita.	1,3	1,4	2,1	1,3	0,6	1,1
Básico	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética, realizam separações entre palavras de uma parlenda, mas nem sempre de forma convencional, localizam algumas palavras de um texto (cantiga) memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença de alguns dos acontecimentos narrados e articulando parcialmente os trechos do texto, e, em consequência, apresentando quebras da coerência que resultam alguns problemas de compreensão.	36,3	37,9	44,3	33,4	29,8	31,5
Pleno	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética, realizam, de forma convencional, separações entre palavras de uma parlenda, localizam a maioria das palavras de um texto (cantiga) memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença de mais da metade dos acontecimentos narrados e, ainda que com uma ou duas falhas, articulam coerentemente os trechos do texto produzido, de modo a não comprometer a coerência global da produção textual.	39,0	39,0	33,2	39,5	42,9	38,7
Avançado	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética e ortografia regular, realizam, de forma convencional, separações entre palavras de uma parlenda, localizam quase todas as palavras de um texto (cantiga) memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados, e articulam coerentemente os trechos do texto produzido, sem provocar problemas de compreensão.	23,4	21,8	20,4	25,7	26,7	28,7

Gráfico 1. – Distribuição dos Alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Desempenho Língua Portuguesa – Rede Estadual, Regiões Metropolitanas e Interior (em %)



No SARESP 2014, dos resultados da prova de Língua Portuguesa, que aferiu o estágio de alfabetização dos alunos de 2º ano do Ensino Fundamental, apurou-se que:

- 98,7% dos alunos demonstram ser capazes de escrever com correspondência sonora alfabética, de localizar algumas palavras de um texto (cantiga) memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo;
- 62,4% dos alunos escrevem com correspondência sonora alfabética e ortografia regular, realizam, de forma convencional, separações entre palavras de uma parlenda, além de localizar, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Além disso, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados ao articularem coerentemente os trechos do texto produzido, de modo a não comprometer a coerência global da produção textual;
- 23,4% dos alunos demonstram conhecimentos e domínio das habilidades em escrita e leitura acima do requerido para o ano escolar em que se encontram, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença de todos os acontecimentos narrados e articulam coerentemente os trechos do texto produzido, sem provocar problemas de compreensão;
- nas Regiões Metropolitanas de Campinas e do Vale do Paraíba e Litoral Norte, e no Interior, o percentual de alunos no nível Avançado é mais alto que a média da rede estadual. Nas escolas da Região Metropolitana da Baixada Santista estão os percentuais mais elevados de alunos nos níveis Insuficiente e Básico.

Em relação aos resultados do SARESP 2013, o que se verifica, em 2014, é um maior equilíbrio na distribuição de alunos nos níveis Básico, Pleno e Avançado.

**2. – 3º, 5º, 7º E 9º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL
E 3ª SÉRIE DO ENSINO
MÉDIO**

2. – 3º, 5º, 7º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Os resultados da 17ª edição do SARESP, para as escolas da rede estadual administradas pela Secretaria Estadual da Educação/SP, foram agrupados segundo a recomendação da SEE/SP em regiões metropolitanas e Interior, da seguinte forma:

- Região Metropolitana de São Paulo – RMSP;
- Região Metropolitana da Baixada Santista – RMBS;
- Região Metropolitana de Campinas – RMC;
- Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – RM Vale;
- Interior – Interior.

A Tabela 3 e o Gráfico 2 apresentam as médias de proficiência em Língua Portuguesa por ano/série avaliados, da Rede Estadual e por Região Metropolitana.

O Gráfico 3 apresenta a sequência histórica da evolução da média de proficiência dos anos/série avaliados no SARESP; e, no Gráfico 4, tem-se uma visão mais abrangente do distanciamento das médias de proficiência aferidas no SARESP 2014 em relação à expectativa dos níveis de proficiência Básico e Adequado para os anos/série avaliados.

**Tabela 3. – Médias de Proficiência por Ano/Série
Língua Portuguesa – Rede Estadual, Regiões Metropolitanas e Interior**

	Rede Estadual	RMSP	RMBS	RMC	RM Vale	Interior
3º EF	192,5	189,6	166,4	197,6	200,6	202,5
5º EF	203,7	201,5	182,5	208,5	200,3	212,2
7º EF	211,6	208,3	205,5	214,2	211,6	216,2
9º EF	231,7	227,7	228,5	236,2	233,2	236,6
3ª EM	265,7	261,9	263,5	270,3	268,6	269,9

Gráfico 2. – Médias de Proficiência por Ano/Série
Língua Portuguesa – Rede Estadual, Regiões Metropolitanas e Interior – SARESP 2014

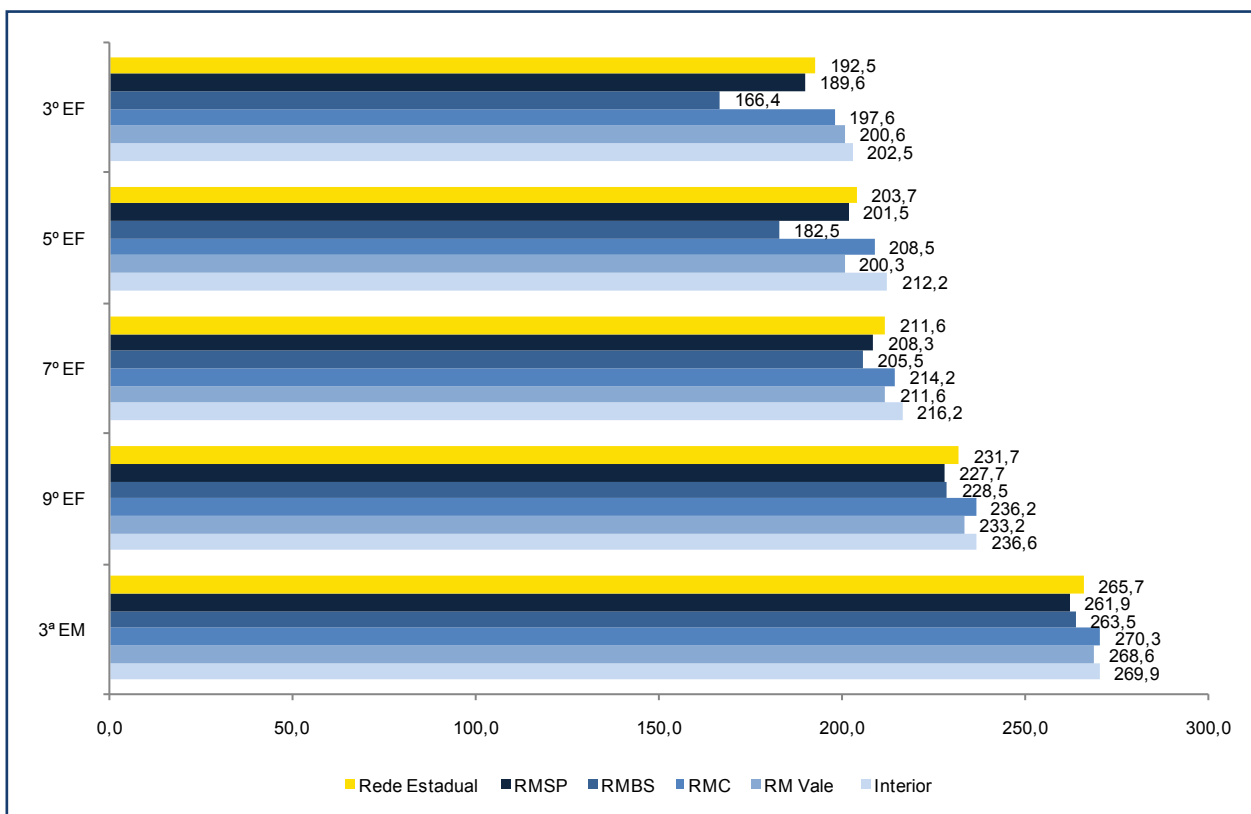
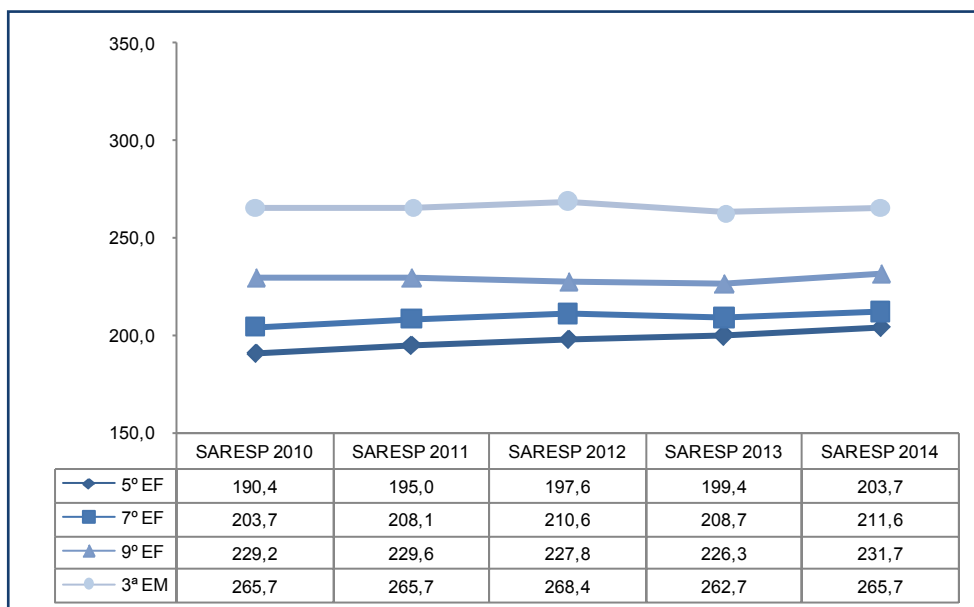
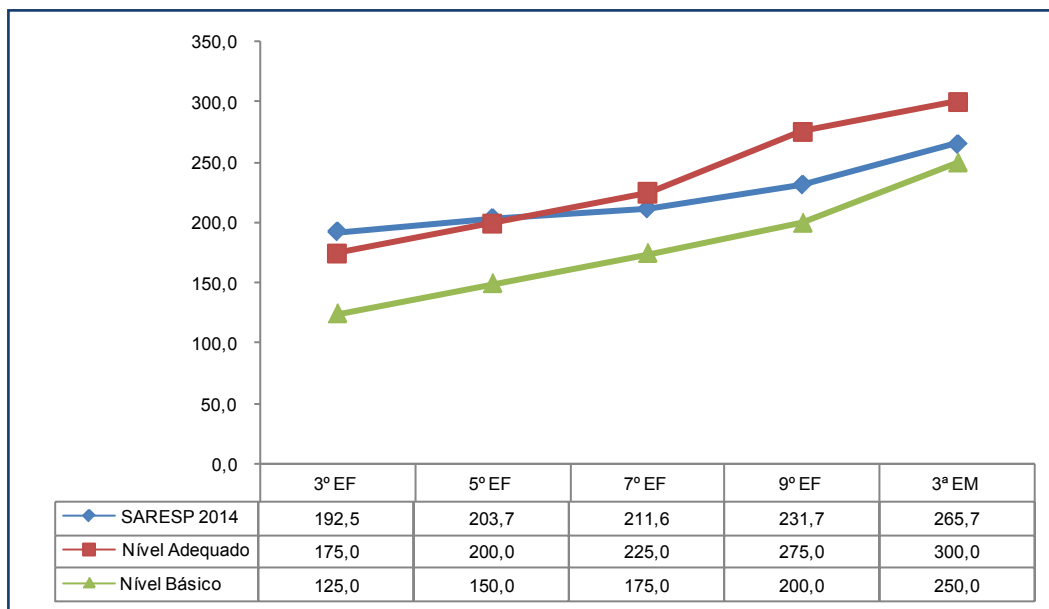


Gráfico 3. – Evolução Temporal das Médias de Proficiência
Língua Portuguesa – Rede Estadual – SARESP 2010 a 2014



**Gráfico 4. – Distanciamento das Médias de Proficiência Aferidas em Relação à Expectativa do Nível de Proficiência Adequado para os Anos/Série Avaliados
Língua Portuguesa – Rede Estadual – SARESP 2014**



Os gráficos apresentados permitem observar:

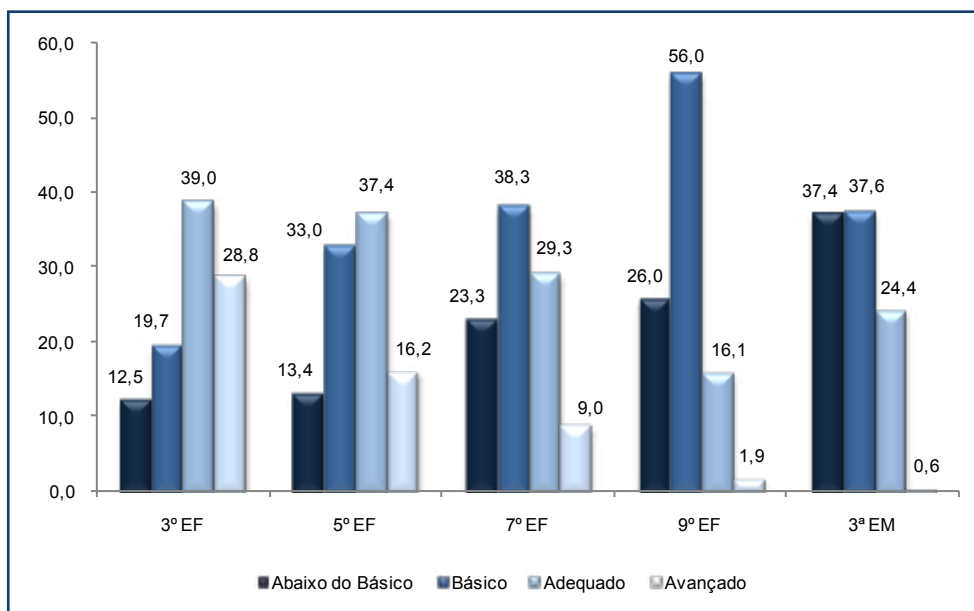
- no SARESP 2014, as médias de proficiência em Língua Portuguesa para o Estado variam, nos anos/série avaliados, entre 166,4 (3º ano do EF – RMBS) e 270,3 (3ª série do EM – RMC), representando um acréscimo de 104 pontos em 10 anos de escolaridade, sendo que a expectativa de ganho, para este intervalo de tempo, é de 125 pontos, levando-se em consideração o nível Adequado;
- no SARESP 2014, exceção feita ao 3º ano do Ensino Fundamental, as médias de proficiência em todos os anos/série superam as médias registradas no SARESP 2013;
- em 2014, as médias de proficiência aferidas para o 3º e o 5º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa estão no nível Adequado, enquanto no 9º ano do Ensino Fundamental reside o maior distanciamento em relação ao nível Adequado (43,3 pontos);
- em Língua Portuguesa no SARESP 2014, o desempenho da RMC, da RM Vale e do Interior é melhor que o da RMSP e da RMBS.

2.1. – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

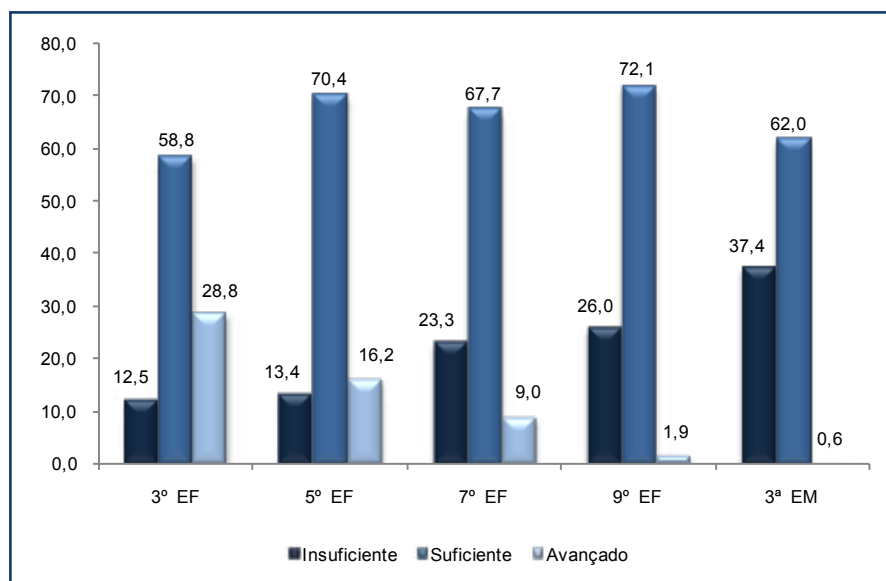
Os pontos da escala do SARESP são agrupados em quatro níveis de desempenho – **Abaixo do Básico**, **Básico**, **Adequado** e **Avançado** – definidos a partir das expectativas de aprendizagem e habilidades estabelecidas para cada ano/série e componentes curriculares avaliados no SARESP. Esses níveis são ainda agrupados em três classificações – **Insuficiente**, **Suficiente** e **Avançado**.

Os percentuais de desempenho dos alunos com proficiência situada em cada um desses quatro níveis de proficiência e as correspondentes representações por níveis de proficiência agrupados são apresentados nos gráficos seguintes.

Gráfico 5. – Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência Língua Portuguesa – Rede Estadual – SARESP 2014



**Gráfico 6. – Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência Agrupado
Língua Portuguesa – Rede Estadual – SARESP 2014**



Em Língua Portuguesa, no SARESP 2014,

- o padrão de distribuição dos alunos do 3º ano do EF concentra o maior percentual de classificados nos níveis Adequado e Avançado, para o 5º e o 7º anos do EF a distribuição é similar, concentrando nos níveis Básico e Adequado os percentuais mais elevados;
- para o 9º ano do EF, o perfil de distribuição mostra elevada concentração de alunos no nível Básico (56,0%);
- acompanhando a tendência das edições anteriores do SARESP, proporção de alunos no nível Abaixo do Básico aumenta com o nível de escolaridade e, de modo inverso, percebe-se este movimento na proporção de alunos no nível de desempenho Avançado;
- a maioria dos alunos do 3º 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do EM obtiveram média de proficiência que os classifica no nível Suficiente.

2.2. – RESULTADOS COMPARATIVOS DO SARESP COM A PROVA BRASIL/SAEB – REDE ESTADUAL

O modelo de avaliação adotado no SARESP permite comparar os seus resultados com os resultados das avaliações nacionais – Prova Brasil e Saeb, em relação às médias de proficiência e à interpretação pedagógica da escala de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

As Tabelas 4 e 5 apresentam, respectivamente, os desempenhos dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, nas edições do SARESP realizadas nos anos de 2009 a 2014 e na Prova Brasil/Saeb, no período de 2009 a 2013 (média nacional das redes estaduais e média da rede estadual de São Paulo). A Tabela 6 apresenta os dados para a 3ª série do Ensino Médio.

**Tabela 4. – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa
5º Ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual**

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Prova Brasil/Saeb – BR	186,2	-	190,6	-	198,2	-
Prova Brasil/Saeb – SP	189,4	-	191,7	-	201,7	-
SARESP	190,4	190,4	195,0	197,6	199,4	203,7

**Tabela 5. – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa
9º Ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual**

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Prova Brasil/Saeb – BR	239,7	-	238,7	-	239,8	-
Prova Brasil/Saeb – SP	240,3	-	240,8	-	240,7	-
SARESP	236,3	229,2	229,6	227,8	226,3	231,7

**Tabela 6. – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa
3ª Série do Ensino Médio – Rede Estadual**

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Prova Brasil/Saeb – BR	261,9	-	260,2	-	255,6	-
Prova Brasil/Saeb – SP	268,7	-	272,1	-	269,4	-
SARESP	274,6	265,7	265,7	268,4	262,7	265,7

A análise comparativa dos desempenhos dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio demonstra que, em Língua Portuguesa:

- as médias do 5º ano do Ensino Fundamental no SARESP 2014 são mais altas que a das escolas estaduais do Brasil e a das escolas estaduais de São Paulo na Prova Brasil/Saeb 2013;
- as médias SARESP para o 9º ano do Ensino Fundamental são mais baixas que as da Prova Brasil/Saeb 2013, consideradas as escolas estaduais tanto de São Paulo quanto do Brasil;
- as médias da 3ª série do Ensino Médio superam, desde 2010, a média nacional do Saeb.

2.3. – RESULTADOS DA REDAÇÃO

A prova de Redação foi aplicada no SARESP 2014 para uma amostra correspondente a 10% da rede estadual, organizada por tipo de atendimento escolar e por Diretoria de Ensino. Da previsão inicial de 160.094 alunos selecionados para a amostra da redação, conforme definido pelo plano amostral, 136.955 participaram na edição do SARESP 2014, assim distribuídos:

5º ano EF	7º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
13.781	49.085	39.854	34.235

As propostas de Redação foram elaboradas por professores especialistas da Vunesp e da Secretaria da Educação/ SP, de forma a motivar os alunos a desenvolverem uma reflexão escrita sobre determinado tema, com apoio na leitura de textos-estímulo. Foram propostos temas distintos para cada ano/série avaliados. As propostas fundamentaram-se na produção dos seguintes gêneros:

Carta argumentativa do leitor	5º ano EF
Narrativa de aventura	7º ano EF
Artigo de opinião	9º ano EF e 3ª série EM

As provas foram digitalizadas e corrigidas segundo a metodologia desenvolvida pela Vunesp. A Tabela 7 reúne as notas apuradas para a Redação no SARESP 2014, nos anos escolares avaliados, na rede estadual, levando-se em conta o plano amostral estabelecido. A média foi calculada considerando-se os pesos de cada estrato.

Tabela 7. – Média em Redação

5º, 7º e 9º Anos do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio – Rede Estadual – SARESP 2014

5º ano EF		7º ano EF		9º ano EF		3ª série EM	
Média	Erro amostral	Média	Erro amostral	Média	Erro amostral	Média	Erro amostral
72,6	0,8	64,6	0,3	67,7	0,3	67,4	0,2

Na Tabela 8 são apresentadas as médias dos alunos da rede estadual, segundo o tipo de atendimento, na prova de Redação do SARESP 2014.

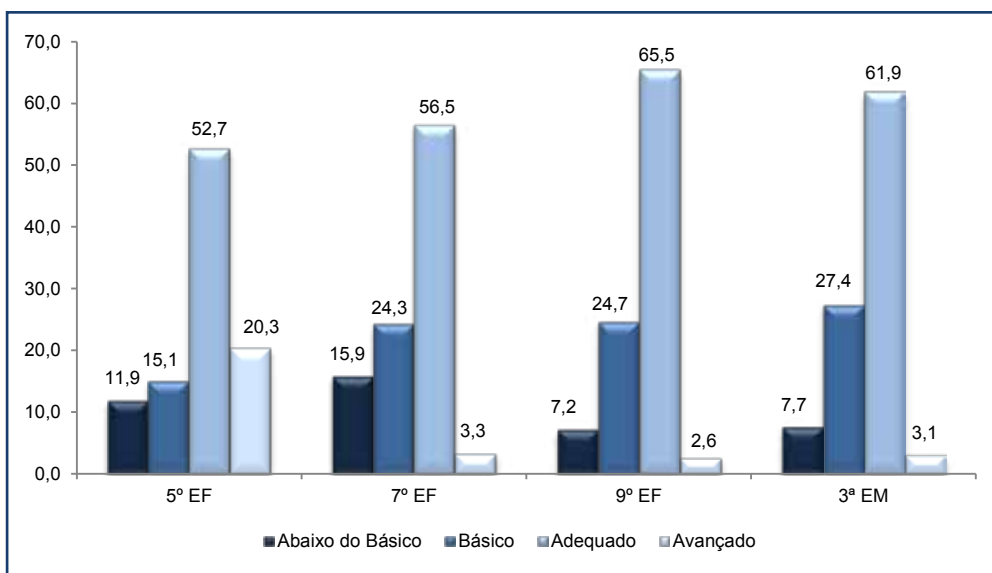
Tabela 8. – Resultados da Redação por Tipo de Atendimento – SARESP 2014

Tipo de Atendimento	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
1º ao 5º Ano EF e EM	69,5	-	-	65,7
1º ao 5º Ano EF	74,3	-	-	-
1º ao 9º Ano EF	73,2	64,7	69,5	-
1º ao 9º Ano EF e EM	67,0	63,2	67,4	66,3
6º ao 9º Ano EF	-	66,2	68,3	-
6º ao 9º Ano EF e EM	-	64,7	67,6	67,5
Ensino Médio	-	-	-	68,2
Rede Estadual	72,6	64,6	67,7	67,4

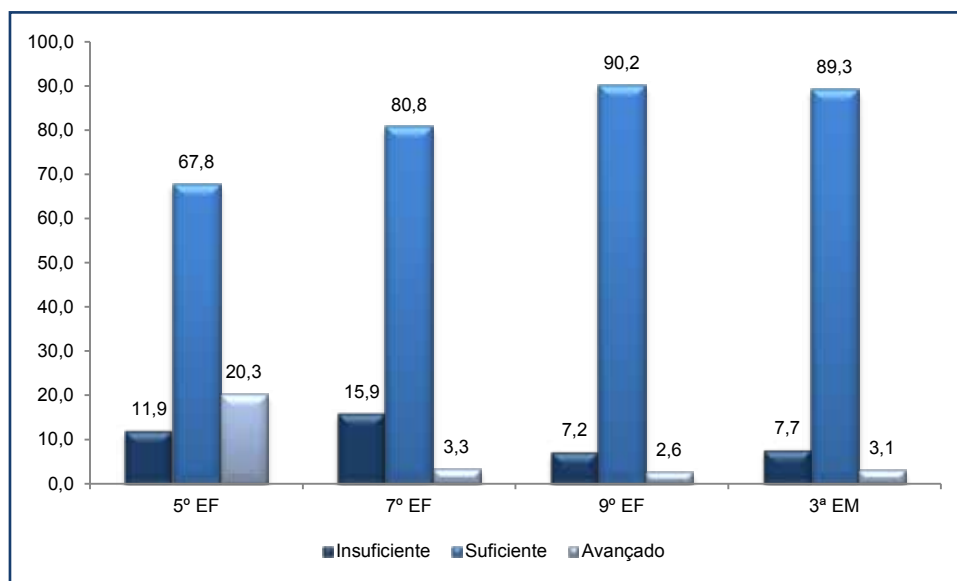
Os dados da tabela permitem verificar, para o 5º e 7º anos EF e 3ª série EM, que o desempenho em Redação é melhor em turmas que estudam em estabelecimentos que oferecem apenas um segmento de ensino. No 9º ano EF, a média mais alta foi registrada no conjunto de estabelecimentos que oferece os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Assim como nas provas objetivas, os resultados da Redação foram distribuídos numa escala com indicação de quatro níveis de desempenho: **Abaixo do Básico**, **Básico**, **Adequado** e **Avançado**. Os dados dessa classificação também foram reagrupados, gerando grupos de desempenho Insuficiente, Suficiente e Avançado. Os gráficos seguintes apresentam os resultados da distribuição de alunos por grupos de desempenho na prova de Redação em 2014.

**Gráfico 7. – Distribuição Percentual de Alunos por Nível de Desempenho
Redação – Rede Estadual – SARESP 2014**



**Gráfico 8. – Distribuição Percentual de Alunos por Nível de Desempenho Agrupado
Redação – Rede Estadual – SARESP 2014**



Na Redação do SARESP 2014, no 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Médio, a maioria dos alunos está classificada no nível Adequado. Além disso,

- o 9º ano do Ensino Fundamental apresentou o maior percentual (65,5%) de alunos no nível Adequado;
- o percentual de alunos do 5º ano EF classificados no nível Avançado é de 20%, resultado que representa significativa evolução em relação ao SARESP 2013;
- o 7º ano EF apresenta o maior percentual de alunos classificados no nível Abaixo do Básico, em relação aos demais anos/série;
- exceção feita ao 5º ano EF, nos demais anos/série avaliados, ao nível Avançado correspondem os menores percentuais de alunos.

PARTE III – ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS

1. – PRINCÍPIOS CURRICULARES E MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DO SARESP – LÍNGUA PORTUGUESA

1. – PRINCÍPIOS CURRICULARES E MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DO SARESP LÍNGUA PORTUGUESA

O foco do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, em todos os anos/séries da educação básica, é o desenvolvimento das competências do aluno em ler e produzir textos.

Sobre essa questão, o Currículo do Estado de São Paulo afirma²:

O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se texto qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta.

*A atividade de Língua Portuguesa deve evitar que o aluno se sinta um estrangeiro ao se utilizar de sua própria língua: é necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos. Desse modo, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o **letramento**. Assim, o centro da aula de Língua Portuguesa é o texto, mas o que isso significa realmente?*

[...]

O texto ao qual nos referimos é aqui compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas da verbal.

O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais a criança ou o adulto conseguem interagir. Todos os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas.

Não se trata de pensarmos em uma lista de características que compõem um modelo segundo o qual devemos produzir o nosso texto, mas de compreender como esse texto funciona em sociedade e de que forma ele deve ser produzido e utilizado a fim de atingir o objetivo desejado.

[...]

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio.

² São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010. p. 16, 30-34.

[...]

Para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade.

1.1. – MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DO SARESP – LÍNGUA PORTUGUESA

As Matrizes de Referência para a Avaliação em Língua Portuguesa (prova de leitura) por seus objetivos específicos, assim como pela natureza de suas competências e habilidades, correspondem a um recorte representativo das estruturas mais gerais de conhecimento da área traduzidas em habilidades operacionais que vão permitir avaliar o desenvolvimento das aprendizagens esperadas, em cada ano, que também podem ser aferidas em uma situação de prova escrita.

As Matrizes de Língua Portuguesa do SARESP reorganizam, para fins específicos de avaliação, os conhecimentos previstos no Currículo do Estado de São Paulo – Ensinos Fundamental e Médio, da seguinte forma:

Definição dos gêneros a serem avaliados por ano/série

Os gêneros foram previstos por ano/série e, para cada um deles, a seleção procurou contemplar aqueles que, de forma geral, são objetos de estudo no Currículo. Eles foram classificados em não literários e literários. Para os segundos, definiram-se habilidades e conteúdos próprios, respeitando a função específica da literatura como objeto artístico.

Definição das competências, habilidades e conteúdos

Em Língua Portuguesa, em situações de leitura, são avaliadas as seguintes competências, habilidades e conteúdos de áreas comuns a todos os anos/série avaliados:

Tema 1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

Parte significativa do processo de (re)construção dos sentidos de um texto está diretamente relacionada à percepção de suas condições de produção, que permite ao leitor situá-lo adequadamente como um evento discursivo. Nesse sentido, identificar elementos como os protagonistas do discurso, os objetivos do texto, o suporte utilizado, o gênero (e seus componentes) e os espaços de circulação envolvidos no discurso, os valores sociais associados às variantes linguísticas utilizadas é parte essencial da compreensão do texto. Razão pela qual uma das competências básicas do leitor, em qualquer nível de proficiência, é a de resgatar, com base nas suas marcas específicas (como os dêiticos de pessoa, tempo e lugar, as determinações linguísticas do suporte etc.), aspectos das condições de produção relevantes para a compreensão do texto ou de parte dele.

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto

O processo de compreensão leitora baseia-se em procedimentos básicos de (re)construção dos sentidos do texto. Tais procedimentos envolvem a recuperação de informações, tanto locais (no limite, itens de informação ou informações pontuais) quanto globais, de tal forma que o conteúdo de um texto possa ser representado, como propõe a linguística textual, em macroestruturas que se articulam em níveis crescentes de informação.

Por um lado, as informações que constituem o conteúdo de um texto podem figurar explicitamente (em diferentes graus de proeminência) ou implicitamente (por meio de procedimentos diversos). O que envolve, no primeiro caso, a habilidade de localizar adequadamente essas informações; e, no segundo caso, a de inferir de forma autorizada pelo texto, ou seja, com base na identificação dos procedimentos de implicação utilizados.

Tema 3 – Reconstrução da textualidade

Os conteúdos se organizam, em um texto, com base em processos de coerência e coesão que se expressam por meio de recursos linguísticos específicos, responsáveis por apresentar informações novas e resgatar as antigas, de forma a garantir a continuidade textual nas formas previstas pelo gênero e pela tipologia em questão.

Por isso mesmo, uma das competências fundamentais do leitor, em qualquer nível de proficiência, consiste em um conjunto de habilidades relacionadas à apreensão da organização textual, por meio das marcas linguísticas que a manifestam.

Tema 4 – Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos

Um texto se constitui e se individualiza numa complexa rede de relações que ele estabelece com outros textos, no que diz respeito à forma, ao conteúdo e/ou às suas funções sociais. É nas semelhanças e diferenças com os demais, por exemplo, bem como na forma como se refere direta ou indiretamente a outros textos, que ele ganha identidade. Assim, a leitura de um texto envolve, por parte do leitor, uma adequada apreensão dessa rede de relações, sempre mais ou menos marcadas no próprio texto. É por meio da apreensão de marcas como a citação, a referência, a alusão que o leitor pode perceber um texto como paródia de outro, plágio, comentário, adendo, explicação, resposta etc.

Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

A adequada (re)construção dos sentidos de um texto e, em especial, a sua leitura crítica pressupõem a capacidade do leitor de perceber e analisar aspectos linguísticos [e/ou semióticos] próprios de sua organização, como a seleção lexical, o uso dos modos e tempos verbais, os recursos sintáticos mobilizados na estruturação das frases, a pontuação etc.

É nesses aspectos semióticos e linguísticos da organização textual que se encontram os “modos de dizer” próprios de um gênero, de um enunciador, de um determinado contexto histórico-social. E na medida em que esses “modos de dizer” fazem parte dos sentidos do texto, sua apreensão faz parte da compreensão.

Tema 6 – Compreensão de textos literários

Pela tradição artístico-cultural a que se associa, o texto de valor literário tem características próprias, baseadas em convenções discursivas que estabelecem modos e procedimentos de leitura bastante particulares. Esses modos próprios de ler têm o objetivo básico de permitir ao leitor apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, e sim artística.

1.2. – PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os instrumentos de avaliação da proficiência em leitura utilizados pelo SARESP pressupõem o aprofundamento da experiência do leitor ao longo dos anos da Educação Básica e esse aprofundamento é consequência do contato do leitor com a diversidade dos textos, tanto do ponto de vista da forma quanto no que diz respeito ao conteúdo. Além do domínio da textualidade propriamente dita, vai construindo um repertório cultural específico relacionado com as diferentes áreas do conhecimento que usam a palavra escrita para o registro de ideias, experiências, conceitos, sínteses etc.

Assim, os textos selecionados para a realização das tarefas de leitura, nas provas do SARESP, consideram a “experiência esperada”, de acordo com a sua faixa etária e o ano/série escolar que frequenta.

Uma vez lido o texto da prova, o leitor realiza diferentes tarefas de leitura, propostas por questões de compreensão em formato de múltipla escolha com quatro alternativas (cinco para o Ensino Médio), sendo que apenas uma é correta. Essas tarefas avaliam a forma como o respondente atende aos comandos do item e suas competências e habilidades em leitura, definidas por descritores organizados em matrizes apropriadas para a etapa de escolarização do aluno.

As competências e habilidades predefinidas nas matrizes partem do princípio de que o leitor competente é aquele que sabe recuperar, compreender, interpretar e avaliar as informações apresentadas em diferentes textos.

As tarefas de leitura simulam situações reais exigidas e necessárias para a vida em uma sociedade letrada, isto é, o leitor utiliza o texto, de acordo com os seus objetivos pessoais, como obter, selecionar, interpretar e avaliar informações escritas.

As tarefas de leitura propostas podem ser classificadas em três grandes grupos:

Grupo I – Recuperação de informações nos textos.

Este grupo de tarefas se refere aos procedimentos que solicitam do leitor a localização, o reconhecimento e a identificação de informações no texto.

- **Procedimentos de localização.** As tarefas de localizar pressupõem que o leitor encontre informações (dados, fatos, opiniões, procedimentos, argumentos etc.) contidas em partes específicas do texto. Essas informações podem ser reproduzidas literalmente ou por meio de paráfrases. O leitor faz uma varredura no texto em busca da informação requisitada. Não é necessário que ele apresente domínio de nomenclatura específica da área. O processamento de leitura envolvido ocorre, na maioria das vezes, no nível de partes específicas do texto, embora em alguns casos a informação possa estar distribuída ao longo do texto ou envolver algum grau de inferência ou categorização.
- **Procedimentos de reconhecimento.** Essas tarefas pressupõem um conhecimento anterior do texto, não necessariamente sistematizado e explicável. O leitor aplica seu conhecimento previamente adquirido à situação proposta por uma suposição de semelhança (analogia), emitindo, assim, uma opinião não

necessariamente verificada. No caso do reconhecimento da finalidade de um determinado gênero proposto, por exemplo, o aluno reconhece seu uso social por semelhança aos usos sociais já conhecidos do texto.

- **Procedimentos de identificação.** Essas tarefas pressupõem a complementação de um conhecimento por correspondência (definição – exemplo). Há a pressuposição de um conhecimento escolar específico que deve ser mobilizado no ato da resolução do problema proposto, como, por exemplo, no caso da identificação de uma personagem em texto narrativo literário ou de recursos gráficos, rítmicos ou expressivos presentes no poema (versos, estrofes, rimas, repetições etc.).

Grupo II – Compreensão e interpretação de textos.

Essas tarefas se referem aos procedimentos que solicitam o entendimento dos processos lógicos que são desenvolvidos nos textos. Nelas, o leitor precisa construir uma compreensão ampla ou desenvolver uma interpretação mais específica, como, por exemplo, de relações sintático-semânticas presentes no texto.

- **Procedimentos de classificação.** Essas tarefas pressupõem a operação de repartir um conjunto de conhecimentos em classes coordenadas ou subordinadas, de acordo com critérios previamente determinados, envolvendo outras tarefas, como identificar, distinguir, dividir, ordenar etc.
- **Procedimentos de estabelecimento de relações.** Essas tarefas pressupõem que o leitor compreenda as relações lógicas das proposições entre si. São relações linguísticas que ocorrem em todo texto oral e escrito, relacionadas ao contexto de produção. Essas relações estão interligadas à coerência e à coesão do texto. Uma relação pode estar correta sob o ponto de vista sintático, mas não sob o ponto de vista semântico ou discursivo. A coerência de determinada proposição pressupõe um sentido para o texto em uma situação comunicativa. A coesão ocorre na relação entre todas as partes do texto. Ela faz parte da superfície linguística, mas está interligada às estruturas profundas, discursivas e semânticas.
- **Procedimentos de comparação.** Essas tarefas pressupõem que o leitor confronte dois textos, a partir de uma proposta que determina os termos e condições de comparação, como, por exemplo, comparar, em diferentes gêneros, as formas de apresentar um lugar ficcional e um lugar real, um fato ficcional e um fato real, uma situação científica real e uma situação científica ficcional etc.

Grupo III – Reflexão sobre conteúdo e forma de textos.

Essas tarefas se referem aos procedimentos que estabelecem uma ressignificação para os textos com base na aplicação de conhecimentos públicos e estruturados.

- **Procedimentos de inferência.** Essas tarefas pressupõem que o aluno estabeleça, a partir de determinados conhecimentos da área, conexões entre uma proposição dada, de caráter geral, e uma proposição específica ou conclusão. Essa conclusão é particular à situação proposta, não podendo ser generalizada. Por exemplo, as tarefas de inferir tese, tema, assunto principal, efeitos de ironia e humor em textos.
- **Procedimentos de formulação de hipóteses.** Essas tarefas pressupõem que o leitor calcule a possibilidade de resposta a uma questão sobre um conhecimento específico da área que será examinado indiretamente através de suas consequências e não de suas definições. A demonstração do fato requerido é preliminar e serve para comprovar apenas aquele fato em particular. Por exemplo, formular hipóteses

sobre o uso das convenções da escrita: letra maiúscula inicial em nomes próprios, segmentação de palavras e frases, pontuação, ortografia, uso das categorias nominais (gênero e número) ou dos processos derivacionais de sufixação de palavras.

- **Procedimentos de proposição.** Essas tarefas pressupõem que o leitor apresente uma proposta declarada sobre determinada questão, assumindo um caráter subjetivo de ator de sua declaração. A proposta deve estar subordinada ao conhecimento requerido e aos limites da requisição proposta. Por exemplo, propor título ou legenda apropriada para uma imagem, foto, figura etc. ou propor a reescrita de parte de um texto, utilizando os recursos do sistema de pontuação, maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências), dois pontos, aspas, travessão etc., de acordo com um dado sentido.
- **Procedimentos de justificativa.** Essas tarefas pressupõem que o leitor demonstre ou explique um conhecimento por meio de conceitos específicos da área, determinando o porquê do conhecimento requerido. Por exemplo, justificar o efeito de sentido e o significado produzido no texto pelo uso de pontuação expressiva (reticências, exclamação, interrogação, aspas etc.) ou de notações gráficas ou justificar a presença em textos de fenômenos linguísticos das diferentes variedades da fala e da escrita, em domínios como: sistema pronominal; sistema de tempos verbais e emprego dos tempos verbais; casos mais gerais de concordância nominal e verbal.
- **Procedimentos de avaliação.** Essas tarefas pressupõem que o leitor emita um juízo de valor sobre uma determinada proposição, considerando como valor aquilo que é preferível ou desejável, de acordo com uma determinada expectativa normativa. Por exemplo, avaliar criticamente o sentido preconceituoso de palavra, expressão, imagem usada em um texto ou avaliar posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.
- **Procedimentos de aplicação.** Essas tarefas pressupõem que o leitor faça uma transposição dos conhecimentos estruturados da área para resolver um problema proposto. Por exemplo, aplicar o conhecimento sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia para solução de problemas de pontuação.

1.2.1. – Propostas de Redação

As provas do SARESP apresentam uma proposta de redação, para a produção dos seguintes gêneros:

Carta argumentativa do leitor	5º ano EF
Narrativa de aventura	7º ano EF
Artigo de opinião	9º ano EF e 3ª série EM

As competências avaliadas no SARESP 2014 são as mesmas adotadas nas edições de 2007 a 2013, conforme a descrição seguinte.

Competência I	Tema
Competência II	Gênero
Competência III	Coesão/Coerência
Competência IV	Registro
Competência V	Proposição

2. – ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS

2.1. – ANÁLISE DO DESEMPENHO POR NÍVEL NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



5º Ano
Ensino Fundamental

7º Ano
Ensino Fundamental

9º Ano
Ensino Fundamental

3ª Série
Ensino Médio

NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO: < 150

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (13,4%) realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para os anos iniciais do ensino fundamental. Leem textos curtos com estrutura narrativa previsível e assuntos familiares. Em muitos casos, a ilustração é um fator decisivo para a compreensão do texto verbal. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos escolares básicos, derivados da aprendizagem durante o processo de alfabetização, como o reconhecimento de gêneros por seu formato ou do público-alvo de um texto, pelo uso específico da linguagem, a localização de informações pontuais no início de textos ou a compreensão global do assunto de texto devido à proximidade com seu conhecimento cultural.

Agendamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Abaixo do Básico, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam a finalidade da produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em conto; identificam o público-alvo de um segmento de texto falado, mobilizando seu conhecimento prévio pelo uso de gírias, em uma conversa em celular, e reconhecem qual o gênero, em receita culinária.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido de expressão utilizada em segmento de informativo de interesse didático;

- interpretam textos, com base nos recursos visuais disponíveis, em cartaz de propaganda institucional e história em quadrinhos; e estabelecem conexões pontuais entre a imagem e o registro escrito, em história em quadrinhos.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

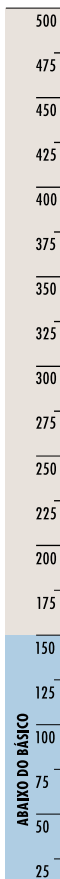
- identificam o sentido de expressão típica da fala coloquial, em segmento de história em quadrinhos.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o local, explicitado no enunciado do texto, em que se desenrola o enredo, em anedota.

No SARESP 2014, não foram obtidos itens classificados no nível Abaixo do Básico, e, por este motivo, não há exemplos a serem apresentados.



NÍVEL BÁSICO: 150 a < 200

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (33%) realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para o ano que frequentam. Leem textos de diferentes gêneros adequados para a faixa etária, mesmo que com estruturas e assuntos familiares. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos escolares, principalmente aqueles relativos aos procedimentos de leitura como a análise das condições de produção/recepção dos textos e a reconstrução dos sentidos dos textos. Nesse nível, observa-se habilidades de identificação do sentido de vocábulos, no contexto do texto, além da localização, sequenciação e inferência de informações. Verifica-se, também, o estabelecimento de relações simples entre as partes do texto em tarefas de causa/consequência ou de recuperação de um referente explícito e a familiaridade com elementos mais básicos constitutivos de gêneros literários.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Básico, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam: a finalidade de produção do texto, considerando o assunto principal/gênero, em instruções, artigo de divulgação e receita culinária; e, o possível local de circulação, o objeto, o gênero e o público-alvo do texto, em anúncio, propaganda comercial e institucional.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido de vocábulo, selecionando aquele que pode substituí-lo, em segmento de informativo de interesse didático, tira em quadrinhos e notícia;
- localizam: item explícito e pontual de informação, em segmento inicial de carta informal, tira em quadrinhos, verbete de enciclopédia e informativo de interesse didático; e, a informação explícita, com base na compreensão global do texto, em carta familiar, notícia e informativo de interesse didático;
- organizam, em sequência, as informações apresentadas, com apoio de recursos visuais, em instruções;

- estabelecem relações entre imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens explícitos de informação, em notícia, história em quadrinhos e artigo de divulgação;
- inferem informação subentendida, com apoio de recursos gráfico-visuais, em história em quadrinhos e cartaz de propaganda institucional;
- selecionam: título para o texto, considerando as informações dadas no título original, em notícia; e, legenda para o texto, em que a mensagem está explícita ou implícita, em foto.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- identificam diferentes argumentos explícitos sobre um mesmo fato, em artigo de divulgação;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso intencional de: repetição da mesma palavra, escrita com diferentes tipos gráficos, em segmento final de instruções; recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de tira em quadrinhos; e, marcas discursivas de temporalidade, no encadeamento dos fatos, em artigo de divulgação;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação, identificando o referente

de um pronome substantivo demonstrativo;

- estabelecem relação explícita de causa/consequência entre informações, em notícia, artigo de divulgação e história em quadrinhos.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- comparam informações explícitas, em dois verbetes de enciclopédia que versam sobre mesmo assunto, identificando as diferenças entre elas;
- inferem o efeito de humor produzido, em história em quadrinhos, com base em sua compreensão global.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam: a escrita correta de forma reduzida de palavra que caracteriza o modo de falar de personagem, em segmento de história em quadrinhos; e, o sentido de uso da escrita de palavra da forma como é falada por criança, em segmento de tira em quadrinhos.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o sentido conotado de vocábulo, em segmento de fábula e lenda;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: onomatopeia, em poema e conto; recursos morfossintáticos expressivos, em poema; pontuação expressiva (exclamação), em poema; e, de recursos semânticos expressivos (comparação), em segmento de poema, a partir de uma dada definição;
- organizam, em sequência, os episódios do enredo, em conto e fábula;
- identificam: marcas do foco narrativo, em segmento de fábula; o desfecho do enredo, em conto infantil e fábula; o enunciador do discurso direto, em segmento de conto; e, as personagens, inclusive, a principal, em poema narrativo, conto, fábula e anedota;
- inferem informações subentendidas, com base na compreensão global do texto, em conto, fábula e poema;
- inferem: a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula; e o efeito de humor produzido, em anedota, pelo uso intencional de palavras ambíguas.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades dos níveis anteriores.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

BÁSICO

5º
Ano
E.F.

Exemplo 1⁴

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

H39 Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo sua relação com o tema.

Leia o texto para responder à questão.

A LEITEIRA E O BALDE DE LEITE

Hans Gärtner e Lisbeth Zwerger

Joana, carregando na cabeça um balde de leite, dirigia-se rapidamente para a aldeia. A fim de andar mais depressa, tinha posto uma roupinha ligeira e sapatos bem cômodos.

A moça ia leve como o vento.

Em seu pensamento, ela já se imaginava vendendo o leite e investindo o dinheiro.

– Vou comprar cem ovos e colocá-los para chocar. Posso muito bem criar os pintinhos ao redor de minha casa. Quando crescerem, venderei todos e terei um bom lucro. Com esse dinheiro, vou comprar um leitãozinho. Em pouco tempo, meu leitãozinho será um porco bem gordo, pois só comprarei se o leitão já for gordinho. Depois cobrarei um bom preço pelo porco, e então comprarei uma vaca. Terá que vir acompanhada de seu bezerrinho. Será uma graça vê-lo saltar pelo quintal.

Joana, entusiasmada, saltou também. O balde caiu da sua cabeça, e o leite derramou-se no chão. Adeus bezerro, vaca, porco, leitão, ninhada de pintos!

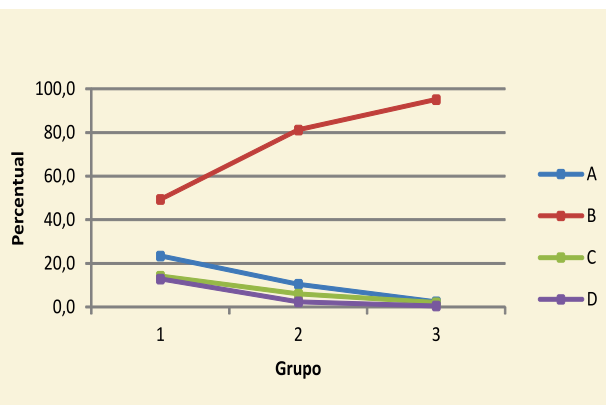
A pobre Joana voltou para casa com o balde vazio.

(Hans Gärtner & Lisbeth Zwerger. *A leiteira e o balde de leite*. In: _____ *12 fábulas de Esopo*. Tradução de Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática. Adaptado)

Uma moral para essa fábula poderia ser:

- (A) Nem só de pão vive o homem.
- (B) **Não se deve contar hoje com os lucros de amanhã.**
- (C) Quem canta seus males espanta.
- (D) Gato escaldado tem medo de água fria.

Gab	N	Dificuldade		Discriminação	
B	26758	Fácil		Muito Boa	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	
% Total	11,10	77,40	6,80	4,60	
% Grupo 1	23,50	49,30	14,20	12,90	
% Grupo 2	10,50	81,20	6,00	2,40	
% Grupo 3	2,40	95,10	2,10	0,50	
Rbis	-0,39	0,56	-0,34	-0,52	



4 Descrição do ponto 175 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: inferem: a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula.

Comentário

O item avalia se o aluno consegue inferir a ideia central da fábula e estabelecer uma relação entre essa ideia e sua moral, que vem implícita no corpo da narrativa. O texto, uma fábula, apresenta uma narrativa sem complexidade e sua moral aparece em uma das alternativas oferecidas aos alunos. A estrutura do gênero fábula é muito particular e exige que o leitor elimine todas as digressões de modo a recuperar apenas a lógica das ações e o curso dos eventos ordenados. As fábulas são pequenas narrativas em que se aproveita a ficção alegórica para sugerir uma reflexão de ordem moral. A história é só um pretexto para o ensinamento ou o conselho que o autor quer transmitir. Muitas vezes, no final das fábulas, há uma frase em destaque denominada de MORAL DA HISTÓRIA, com provérbio ou não; outras vezes, como no caso, essa moral está implícita. A resolução deve combinar a intenção de contar a história com a moral da história. De certa forma, o leitor deve prever qual a intenção do autor ao escrever a história (qual o ensinamento moral). Para realizar a tarefa solicitada, os alunos deveriam mobilizar seus referenciais escolares de conhecimento sobre os modos de analisar os textos, nesse caso fábulas, ou seja, analisar as relações de produção, circulação e recepção do texto. Para contextualizar o texto, é necessário reconstruir a situação comunicativa da interação verbal, ou seja, recuperar marcas do momento de sua produção e das intenções do autor. A referência bibliográfica indicava ser uma fábula, bem como o comando da questão. Isso direciona para a leitura do texto. A fábula é um texto, predominantemente, figurativo, isto é, apresenta figuras (palavras ou expressões) que correspondem a algo existente no mundo natural. O texto figurativo traz dados concretos para, por meio deles, revelar significados mais abstratos (temas)⁵. Sendo assim, para inferir a moral de uma fábula, é preciso encontrar um significado mais amplo para o texto, para além dos fatos concretos.

*O índice médio de acerto (77,4%) indica que, em geral, os alunos dominam esta habilidade. Entre os adolescentes dos grupos 2 e 3, o índice de acerto foi alto (81,2% e 95,1%, respectivamente). Levando-se em consideração que o gênero “fábula” é bastante trabalhado desde o 4º ano do ensino fundamental, conforme se propõe no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do programa “Ler e escrever”⁶, chama a atenção o fato de menos da metade dos estudantes do grupo 1 ter assinalado o gabarito **B** (49,3%). Desse grupo, 23,5% assinalaram o distrator **A** (alternativa incorreta) “Nem só de pão vive o homem”; provavelmente concluindo que, com a queda do balde e o derramamento de todo o leite, a fábula trazia como lição que não é apenas das coisas materiais que as pessoas vivem. Embora nenhum trecho do texto remeta à ideia de que “Quem canta seus males espanta”, 14,2% dos alunos desse grupo assinalaram a alternativa **C**. E 12,9% marcaram a alternativa **D**, provavelmente concluindo que, após ter perdido o balde de leite que lhe era tão valioso, a fábula ensinava que a menina Joana havia aprendido a lição e não tornaria a cometer o mesmo erro. Provavelmente, quem assinalou os distratores não compreendeu o texto ou não sabe o que é moral de uma fábula ou que fábula tem “moral”. Esses alunos, provavelmente, não têm ainda noção dos elementos constitutivos do gênero “fábula”.*

A fim de desenvolver essa habilidade, faz-se necessário um trabalho contínuo com textos figurativos, com atividades em que os estudantes possam interpretar o que significam as figuras e qual a intenção do autor ao empregá-las.

5 PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1995. pp. 72,73.

6 Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas*; professor – 4º ano – 7. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015. p. 127.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

BÁSICO

5º
Ano
E.F.

Exemplo 2⁷

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

H05 Localizar item de informação explícita, posicionado em segmento inicial de um texto, considerando um único critério para recuperar a informação (o quê, quem, quando, onde, como, por quê).

Leia o texto para responder à questão.

O QUARTETO TRAPALHÃO

Os Trapalhões marcaram a história da televisão brasileira – e do cinema nacional – com muitas histórias divertidas. Quer conhecer algumas?

Ô da poltrona! Sabia que durante 30 anos Os Trapalhões foi o programa de humor mais assistido da tevê brasileira? A fórmula de sucesso era unir quatro pessoas diferentes, mas com estilos que se complementavam. Didi tinha um jeitão de ingênuo, mas sempre se dava bem; Dedé tentava a todo custo passar a perna no companheiro; Mussum era o malandro do morro, louco por uma caninha; Zacarias, cheio de caras e trejeitos, achava graça em tudo.

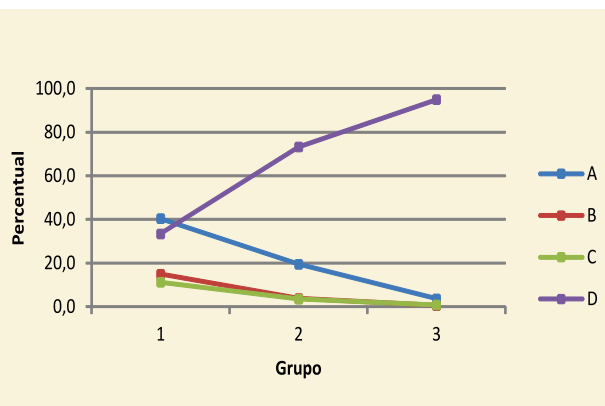
Tudo começou em 1966, quando Didi e Dedé estrearam o programa na TV Tupi. Depois convidaram Zacarias e Mussum, que era do grupo Originais do Samba. O quarteto foi para a Record e, depois, para a Globo, onde se consagrou. A mistura de paródias, improvisos e, principalmente, elementos circenses era atraente para pessoas de todas as idades. A avó, os pais e a criançada se apertavam no sofá para ver as trapalhadas que a trupe tinha bolado para a semana.

(Disponível em: <http://almanaquebrasil.com.br/o-teco-teco/9606-o-quarteto-trapalhao.html>. Acessado em 25.06.2012. Adaptado)

De acordo com o texto, no programa Os Trapalhões, o personagem cheio de caras e trejeitos, que achava graça em tudo, era o

- (A) Didi.
- (B) Dedé.
- (C) Mussum.
- (D) **Zacarias.**

Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
D	26691	Fácil	Ótima	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	18,40	5,40	4,40	71,80
% Grupo 1	40,40	15,00	11,20	33,40
% Grupo 2	19,50	3,80	3,50	73,20
% Grupo 3	3,70	0,60	0,80	94,90
Rbis	-0,47	-0,50	-0,45	0,66



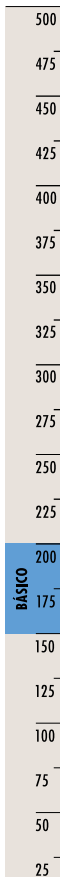
7 Descrição do ponto 175 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: localizam informação explícita, com base na compreensão global do texto, em carta familiar, história em quadrinhos, verbete de enciclopédia, notícia e informativo de interesse didático.

Comentário

O item avalia se o aluno consegue localizar uma informação explícita em segmento inicial de um texto. Para isso, ele precisa reler o trecho do primeiro parágrafo em que cada um dos quatro personagens do programa *Os trapalhões* é descrito. O texto informativo indicado para a leitura é adequado ao ano e apresenta baixa complexidade na constituição de sua organização interna. O ato de reler o texto para responder ao solicitado é uma atividade básica de leitura. O ir e vir ao texto para compreendê-lo “cansa”, entretanto não há como desenvolver habilidades de leitura sem esse movimento contínuo. As tarefas de localizar pressupõem que o leitor encontre informações (dados, fatos, opiniões, procedimentos, argumentos etc.) contidas em partes específicas do texto. Essas informações podem ser reproduzidas literalmente ou por meio de paráfrases. O leitor faz uma varredura no texto em busca da informação requisitada. O processamento de leitura envolvido ocorre na maior parte das vezes no nível de partes específicas do texto, embora em alguns casos a informação possa estar distribuída ao longo do texto ou envolver algum grau de inferência ou categorização. Ainda que o enunciado da questão não tenha sido formulado em forma de pergunta, a alternativa correta apresenta-se como resposta à seguinte questão: “Dos personagens, quem era cheio de caras e trejeitos e achava graça em tudo?”. Portanto, como único critério para recuperar a informação, o respondente deveria se preocupar com o “quem”. A resposta correta era Zacarias, único dos quatro descrito desse modo.

Em média, o gabarito **D** foi assinalado por 71,8% dos alunos. No entanto, analisando o comportamento específico de cada grupo, observa-se que apenas um pouco mais de um terço dos adolescentes do grupo 1 escolheu a resposta correta (33,4%). A alternativa que mais atraiu alunos desse grupo foi a **A** (40,4%). No texto, porém, Didi é caracterizado explicitamente como um indivíduo com “jeitão de ingênuo”, mas que “sempre se dava bem”. Também se pode destacar o fato de 19,5% dos estudantes do grupo 2 terem assinalado esse distrator. Isso indica que esses alunos ainda apresentam dificuldades para realizar uma tarefa relativamente fácil de recuperação de informação explícita em segmento inicial do texto. As respostas em “A” abrem duas possibilidades: ser Didi o primeiro a ser citado no texto (é a tal da leitura preguiçosa do texto) ou o conhecimento prévio da personagem (sem retomar o texto) relacionando as informações do item ao conhecimento da personagem televisiva. Provavelmente, (pela idade que têm) muitos desconhecem a personagem Zacarias. Os resultados indicam certa “dificuldade” dos alunos em ler e reler os textos da prova e, por consequência, assinalam alternativas que não correspondem à pergunta feita. Eles “acham” de imediato a resposta no início ou fim do texto ou estabelecem relações muitas vezes ilógicas de acordo com o que lhes convém. Importante notar que as respostas estão no texto, mas não há preocupação em relacioná-las à tarefa proposta (o que se pergunta sobre o texto). As alternativas **B** e **C** foram descartadas pela maioria, uma vez que trazem, respectivamente, os personagens Dedé (descrito como aquele que “tentava a todo custo passar a perna no companheiro”) e Mussum (descrito como “malandro do morro, louco por uma caninha”).

Para o desenvolvimento dessa habilidade, recomenda-se a proposição de várias situações de leitura que envolvam a recuperação de informações em textos mais longos e complexos, em que a informação solicitada demande também a compreensão do texto e de inferências simples, inclusive de sequenciação. A cada leitura é necessário propor problemas objetivos que desenvolvam habilidades de buscar no texto respostas que nele possam ser comprovadas. As perguntas feitas sobre o texto devem ser compreendidas e as respostas comprovadas no texto, considerando-se apenas aquilo que está explícito ou implícito em partes específicas do texto. Evitar que os alunos façam inferências equivocadas que não podem ser “achadas” no texto. Mesmo que o texto gere de início várias pressuposições, há necessidade de se “voltar” para ele para comprová-las. A informação pode ser localizada a partir de marcas que o texto traz, isto é, a partir da base textual, o leitor encontra uma informação explícita quando responde a perguntas do tipo: O quê? Quem? Onde? Como?



500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

Quando? Qual? Para quê? Para isso, é necessário que, após uma leitura geral do texto e da tarefa proposta, saiba retornar ao ponto do texto em que se encontra a resposta. A dificuldade dessa tarefa varia de acordo com a quantidade de informações que precisam ser localizadas. A relevância da informação e a familiaridade do leitor com o gênero textual e com o assunto nele tratado, bem como o tamanho do texto, fazem a diferença no desempenho.

NÍVEL ADEQUADO: 200 a < 250

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (37,4%) realizam as tarefas de leitura esperadas para o ano que frequentam. Leem textos de diferentes gêneros adequados para a faixa etária com estruturas e assuntos variados. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos escolares, principalmente aqueles relativos à análise de relações entre os elementos do texto e de construção de efeitos de sentido, além daquelas apresentadas nos níveis anteriores como as de condições de produção/recepção de textos e de reconstrução dos sentidos dos textos. Cada texto proposto para a leitura é compreendido por suas características específicas e intrínsecas. É marcante a resolução de tarefas que solicitam a identificação dos efeitos de sentido produzidos pelo uso intencional de palavras, expressões, recursos expressivos variados, pontuação etc. e que demandam a compreensão global do texto associada a cada aspecto particular do enunciado. A aplicação de categorias sobre os usos da língua e sobre a construção do texto literário também começa a se delinear como objeto de referência. A relação com o texto literário se amplia, à medida que os alunos buscam na análise de sua construção atribuir-lhe novos significados. A diferença que marca o nível, em relação ao anterior, é a inferência, ou seja, a mobilização de conhecimentos escolares estruturados, previstos para o ano, com a finalidade de explicar os processos de construção dos textos lidos.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Adequado, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam: os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em história em quadrinhos e entrevista; a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio sobre o gênero e assunto do texto, em verbete de enciclopédia, instruções, artigo de divulgação e propaganda; e, os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de pergunta colocada, em segmento de carta familiar; de expressão coloquial ou pronome de tratamento, em segmento de instruções; e, de pronome de tratamento ou de pergunta retórica, em propaganda comercial.

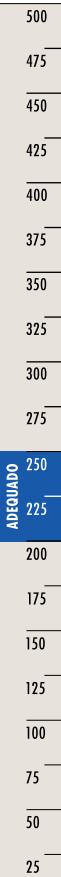
Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido: de vocábulo de uso pouco comum (termos técnicos), em segmento de artigo

de divulgação; e, de palavra gramatical, em segmento de notícia;

- localizam itens explícitos de informação: distribuídos ao longo do texto, em história em quadrinhos, notícia, instruções e artigo de divulgação; com base na compreensão global do texto, em artigo de divulgação científica, reportagem jornalística, verbete de enciclopédia e lista de instruções; e, com base em uma dada proposição afirmativa de conhecimento de mundo, em instruções, cartaz e notícia;
- organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo do texto, em artigo de divulgação e cardápio;
- estabelecem relações entre ilustrações e o corpo do texto: identificando as mudanças nas características de personagem, em história em quadrinhos; e, inferindo uma informação, em verbete de enciclopédia e artigo de divulgação;
- inferem: informações implícitas, com auxílio de



5º
Ano
E.F.

recursos gráfico-visuais, em propaganda comercial e notícia; o tema do texto, em história em quadrinhos; e, o assunto principal do texto, em carta e artigo de divulgação.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- identificam os argumentos utilizados pelo enunciador para convencer o interlocutor sobre determinado fato, em carta familiar e artigo de opinião; e comparam argumentos utilizados por diferentes interlocutores sobre um mesmo fato, em notícia;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de marcas discursivas de temporalidade (coesão sequencial), no encadeamento dos fatos apresentados, em verbete histórico;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: recursos gráfico-visuais para enfatizar uma palavra, em episódio de história em quadrinhos; e expressão, para criar um efeito de suspense, em texto informativo de contracapa de revista;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto, identificando: o referente de pronome oblíquo, de pronome demonstrativo e de pronome de tratamento, em instruções, relato e carta; a substituição pronominal de forma nominal, em conto e fábula; e, a substituição de pronome pessoal por grupo nominal, em carta familiar;
- estabelecem relação explícita e implícita de causa/consequência entre segmentos de texto, em notícia, artigo de divulgação, conto, curiosidades e artigo de divulgação científica;
- distinguem um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos contínuos de carta familiar, notícia e artigo de divulgação científica.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- comparam informações: em duas notícias que versam sobre um mesmo fato, identificando as diferenças entre elas; e, em notícia e artigo de divulgação científica, identificando o gênero e o assunto de cada um;
- inferem o efeito de humor produzido no texto: pelo uso intencional de expressões e imagens ambíguas, em história em quadrinhos; e, pela análise da mudança de comportamento das personagens, em crônica.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam padrões ortográficos na escrita das palavras pela comparação de processos de prefixação, com base na correlação definição/exemplo.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o sentido conotado de expressão utilizada em verso de poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso expressivo de: palavra ou expressão (onomatopeia e neologismo), em conto, fábula e anedota; recursos morfossintáticos, em poema; recursos sonoros e rítmicos, em poema; reiteração das mesmas palavras, em poema; e, pontuação expressiva (interrogação), em poema;
- identificam: o conflito gerador do enredo, as marcas do foco narrativo, o enunciador do discurso direto, em conto; o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em fábula e poema narrativo; e, as personagens principais do enredo, em poema, conto e fábula;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em conto e fábula;
- identificam uma interpretação adequada para poema e fábula, com base na compreensão de seu tema, ou considerando o uso de determinada expressão;

- inferem: informação implícita, em poema; o segmento do texto que representa a moral, em fábula; a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula; e, o sentido de humor do texto,

considerando o uso intencional de ambiguidades (palavras, expressões, recursos iconográficos), em anedota e conto.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades dos níveis anteriores.

Exemplo 3⁸

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

H34 Identificar o enunciador do discurso direto, em um segmento de narrativa literária.

Leia o texto para responder à questão.

UM ENCONTRO FANTÁSTICO

João A. Carrascoza

Todos os anos eles se reuniam na floresta para ver a quantas andava a sua fama. Eram criaturas fantásticas e cada uma vinha de um canto do Brasil. O Saci-Pererê chegou primeiro. Logo apontou no céu a Serpente Emplumada e aterrissou aos seus pés. Do meio das folhagens, saltou o Lobisomem. Não tardou, o tropel de um cavalo anunciou o Negrinho do Pastoreio.

– Só falta o Boto – disse o Saci, impaciente.

Ouviram nesse instante um rumor à margem do rio. Era o Boto saindo das águas na forma de um belo rapaz.

– E então? – perguntou o Boto, saudando o grupo. – Como estão as coisas?

– Díficeis – respondeu o Saci. – Não assustei muita gente nesta temporada.

– Eu também não – emendou a Serpente Emplumada. – Parece que as pessoas lá no Nordeste não têm mais tanto medo de mim.

– Lá no Norte se dá o mesmo – disse o Boto. – Em alguns locais, ainda atraio as mulheres, mas em outros elas nem ligam.

– Comigo acontece igual – disse o Negrinho do Pastoreio.

– Seu caso é diferente – disse o Lobisomem. – Você não é assustador como eu, o Saci e a Serpente Emplumada. Você é um herói.

– Mas a dificuldade é a mesma – discordou o Negrinho do Pastoreio.

– Acho que é a concorrência – disse o Boto. – Andam aparecendo muitos heróis e vilões novos.

– Pois é – resmungou a Serpente Emplumada. – Até bruxas andam importando. Tem monstros demais por aí...

– São todos produzidos por homens de negócios – disse o Saci. – É moda. Vai passar...

(J. A. Carrascoza. *Um encontro fantástico*. In: *Nova Escola*, março de 2001. Adaptado)

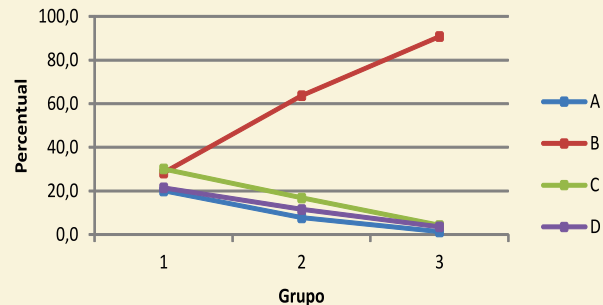
8 Descrição do ponto 200 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: identificam: o desfecho do enredo, em conto infantil ou fábula; e o enunciador do discurso direto, em segmento de conto e lenda; as diferentes personagens de uma narrativa literária, em conto.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

No texto, quem diz a frase “Parece que as pessoas lá no Nordeste não têm mais tanto medo de mim.” é

- (A) o Negrinho do Pastoreio.
- (B) a Serpente Emplumada.**
- (C) o Saci-Pererê.
- (D) o Boto.

Gab	N	Dificuldade		Discriminação	
B	26725	Média		Ótima	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	
% Total	9,00	63,30	16,20	11,50	
% Grupo 1	20,10	28,30	30,10	21,50	
% Grupo 2	7,80	63,70	16,90	11,60	
% Grupo 3	1,30	90,80	4,30	3,60	
Rbis	-0,44	0,60	-0,36	-0,34	



Comentário

A questão avalia se o aluno consegue identificar o enunciador do discurso direto em um texto narrativo. Nele, o diálogo das personagens segue a estrutura clássica das narrativas, com presença explícita dos verbos “dizer”, “perguntar”, “responder” etc., da denominação da personagem, da separação do parágrafo, da marca do travessão. Tudo para delimitar claramente que o narrador iria dar a “voz” às personagens. As sutilezas estão justamente no emprego do verbo “emendar”, emprego que pode ter causado certo estranhamento para o estudante que não estava familiarizado com essa expressão, e na compreensão das relações de coesão do primeiro parágrafo em que as personagens são apresentadas. Além disso, os alunos precisam mobilizar seus conhecimentos escolares sobre a estrutura e organização do texto “narrativa de ficção” e de seus componentes e observar a estratégia utilizada pelo narrador para apresentar as personagens e trazer para o texto, de forma simulada, outras vozes.

Os índices gerais de acerto mostram que 63,3% dos alunos optaram pelo gabarito B, identificando a Serpente Emplumada como enunciador da fala “Parece que as pessoas lá no Nordeste não têm mais tanto medo de mim.” Como nenhuma das alternativas apresentava o narrador como possível enunciador dessa fala, o desafio colocado para o aluno estava em analisar apenas o discurso das personagens, buscando o responsável pelo discurso direto destacado no enunciado da questão. No grupo 1, apenas 28,3% dos alunos assinalaram o gabarito, número inferior ao daqueles que optaram pelo distrator C (30,1%). Provavelmente, esses estudantes não leram ou não compreenderam o texto. Eles optaram pela personagem mais próxima de seu universo cultural (São Paulo). Além disso, pode ter atrapalhado o fato de o texto ser longo, e sua organização, complexa. No grupo 2, assinalaram esse distrator 16,9% dos alunos. Essa alternativa incorreta apresentava o Saci-Pererê como resposta à questão, porém a fala dele antecedia a da Serpente Emplumada.

As informações obtidas por meio dessa avaliação apontam para a necessidade de trabalhar constantemente as narrativas literárias com vistas à compreensão dos diferentes tipos de discurso que se alternam: discurso direto, indireto e indireto livre. Nesse trabalho, pode-se destacar para os alunos as marcas linguísticas que evidenciam a mudança do nível discursivo, como introdução dos verbos “dizer” e “falar”, as aspas, os dois pontos e o travessão.

Exemplo 4º

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

H35 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora), em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição de um texto.

Leia o texto e responda à questão.

FICÇÃO CIENTÍFICA

José Paulo Paes

Depois de uma viagem
pelo espaço sideral,
o astronauta chegou
ao seu destino final.

Um planeta diferente
cujo em-cima estava em-baixo
e o atrás ficava na frente.

Um planeta tão estranho
que a sujeira era limpa
e a água tomava banho.

Um planeta mesmo louco
onde o muito era nada
e o tudo muito pouco.

(José Paulo Paes. *Ficção científica*. In: Maurício de Sousa. *Manual do espaço do Astronauta*. São Paulo: Globo. Fragmento)

Nos versos “onde o muito era nada / e o tudo muito pouco.”, o poeta aproximou palavras que são opostas, contrárias. O *muito* se opõe a *pouco*. O *nada* é contrário do *tudo*.

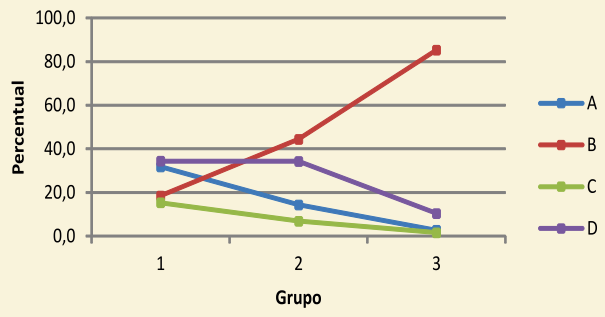
9 Descrição do ponto 225 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: identificam o uso de recurso semântico-expressivo (antítese), em poema.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
ADEQUADO
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

Agora, aponte um outro verso em que existe essa oposição.

- (A) Depois de uma viagem
- (B) e o atrás ficava na frente.**
- (C) o astronauta chegou
- (D) Um planeta mesmo louco.

Gab	N	Dificuldade		Discriminação	
B	26701	Média		Ótima	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	
% Total	14,50	53,80	7,10	24,60	
% Grupo 1	31,80	18,50	15,30	34,40	
% Grupo 2	14,40	44,40	6,90	34,30	
% Grupo 3	2,70	85,30	1,60	10,40	
Rbis	-0,49	0,63	-0,40	-0,26	



Comentário

O item avalia se o aluno consegue, a partir de exemplos apresentados no enunciado da questão e da explicação de que neles o autor havia aproximado palavras de sentidos opostos, identificar o recurso semântico expressivo que consiste em opor, numa mesma frase, duas palavras de sentidos contrários. O texto apresentado como suporte é lúdico e de fácil entendimento. O problema está em compreender o que se pede, ou seja, compreender o comando da questão. As alternativas apresentavam versos retirados do texto, mas apenas em B se observava a antítese. É característica do texto literário o trabalho com a língua, um maior interesse com o significante e o seu arranjo no texto (a palavra extrapola o sentido contido em si mesmo). A aprendizagem da literariedade do texto indica a compreensão da especificidade da enunciação da linguagem literária e da sua autoria (estilo de cada autor), ou seja, importa mais compreender como o texto é linguisticamente construído do que o conteúdo que veicula. No caso, o texto de leitura é um poema e o título já é sugestivo “ficção científica”. Há alusões, metáforas e ironia, o que exige experiência estética do leitor. A adequada interpretação depende da compreensão dos efeitos de sentido de imagens, do jogo com a ambiguidade e com a subjetividade, porque deseja intencionalmente provocar múltiplas leituras. Seu universo textual é autorreferente: o que aí se diz não pode ser verificado, comprovado e legitimado fora desse próprio universo textual, embora possa ser menos ou mais parecido com o mundo não ficcional — menos ou mais verossímil. A resposta exige a compreensão do poema que metaforicamente faz um jogo lúdico de palavras para caracterizar como era o “planeta muito louco.” Havia necessidade da compreensão da perspectiva da autoria, no uso de recursos expressivos, ou seja, o uso recorrente de antíteses na caracterização do planeta. A dificuldade é que a tarefa exigia a compreensão global do texto e direcionava para a identificação de algum aspecto específico no enunciado do texto, isto é, o leitor, precisava encontrar no texto aquele aspecto específico que foi requerido. Nesses casos, a análise permite pressupor que o leitor, ao realizar essas tarefas de leitura, se “afasta” do texto e passa a se preocupar mais em compreender o que foi requerido.

Como, provavelmente, para realizar a tarefa, não tem a bagagem necessária (desconhece o sentido do que foi solicitado), acaba por cometer desvios na compreensão do próprio texto, marcando respostas inaceitáveis do ponto de vista da coerência.

Os percentuais de acerto indicam que essa é uma habilidade que os alunos ainda não desenvolveram satisfatoriamente. Assinalaram o gabarito **B**, em média, 53,8% dos estudantes, compreendendo que o sentido da palavra “atrás” opõe-se ao da palavra “frente”. No grupo 1, apenas 18,5% dos adolescentes assinalaram a alternativa correta, os quais, provavelmente, não compreenderam a tarefa solicitada ou a explicação da figura de linguagem caracterizada pela apresentação de palavras de sentidos contrários. No grupo 2, menos da metade assinalou o gabarito (44,4%), provavelmente o problema para eles tenha sido entender o que significa “palavras que são opostas, contrárias.” Nos três grupos, uma porcentagem considerável optou pelo distrator **D** (24,6%), alternativa que traz apenas a indicação de que o planeta era muito louco.

Para desenvolver essa habilidade, podem ser propostas tarefas que solicitem a identificação dos efeitos de sentido produzidos pelo uso intencional de palavras, expressões, recursos expressivos variados, pontuação etc. e que demandem a compreensão global do texto associada a cada aspecto particular do enunciado. Com essas atividades, espera-se que o aluno se torne um leitor mais atento para compreender que os recursos nele utilizados têm significação própria em relação à situação comunicativa em que foi produzido. Quanto mais compreende os modos de dizer do texto literário mais o leitor lhe dá valor, por reconhecer o trabalho intencional do artista em manifestar pelo texto escrito um pensamento cultural coletivo que busca atender a todos aqueles que querem com ele compartilhá-lo.



NÍVEL AVANÇADO: ≥ 250

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (15,1%), realizam tarefas de leitura, além do esperado para o ano que frequentam. Leem textos mais complexos e longos. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos mais estruturados, principalmente aqueles relativos à aplicação de categorias sobre os usos da língua e sobre a construção do texto literário.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Avançado, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam: a finalidade de produção do texto, em anedota; os interlocutores do texto, em propaganda comercial e carta familiar; e, os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em bilhete e reportagem.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido denotado de vocábulo específico da área científica, em segmento de artigo de divulgação;
- localizam e relacionam itens explícitos de informação distribuídos ao longo do texto, em artigo de divulgação e notícia;
- organizam, em sequência, informações explícitas, em notícia e instruções;
- inferem: o assunto principal, com base em informações contidas em título e corpo do texto, em notícia e artigo de divulgação; e, informação presuposta na fala de personagem, estabelecendo relação entre imagem e texto, em tira em quadrinhos, e no enunciado citado, em notícia;
- selecionam outro título para o texto, considerando o assunto nele tratado, em carta.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto; associando uma expressão a seu referente, em artigo de divulgação científica; identificando o antecedente de um pronome oblíquo, em carta e de pronome pessoal, em artigo de divulgação e curiosidades; de pronome relativo, em notícia;
- identificam o sentido de uso de ilustrações, em texto do gênero “Você sabia?”;
- estabelecem relações implícitas de causa/consequência, com base na compreensão global do texto, em artigo de divulgação e instruções;
- distinguem a opinião de um fato, em artigo de divulgação científica e notícia.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- identificam a relação entre dois textos, por complementação das informações, em artigos de interesse didático;
- justificam o efeito de humor produzido, em tira em quadrinhos.

500

475

450

425

400

375

350

325

300

275

250

225

200

175

150

125

100

75

50

25

5º
Ano
E.F.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam o uso de variante linguística de espaço físico (léxico), em tira em quadrinhos;
- identificam: o segmento que é marcado por expressão tipicamente familiar, em carta; e, o sentido de

uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo, em instruções;

- identificam uma substituição verbal do verbo “haver” por “existir”, considerando a concordância e o tempo verbal.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades dos níveis anteriores.

Exemplo 5¹⁰

Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita.

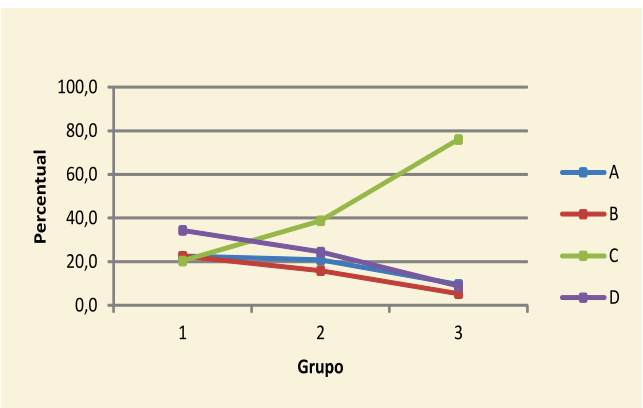
H24 Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo.

Emprega-se o “ss” para escrever os substantivos derivados de verbos terminados em “tir”. Por exemplo, a palavra “permissão” é derivada do verbo “permitir”.

Assinale a alternativa em que a palavra derivada recebeu “ss” seguindo essa mesma regra.

- (A) Comissão.
- (B) Sessão.
- (C) **Discussão.**
- (D) Profissão.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
C	26884	Média	Muito Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	17,60	14,50	45,60	22,30
% Grupo 1	22,60	22,60	20,40	34,40
% Grupo 2	20,80	15,90	38,80	24,50
% Grupo 3	9,60	5,40	76,10	8,80
Rbis	-0,16	-0,28	0,49	-0,30



10 Descrição do ponto 250 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: identificam padrões ortográficos na escrita de palavras com “ss” derivadas de verbos terminados em “tir”, com base na correlação definição/exemplo.

Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar determinado padrão ortográfico na escrita de palavras da língua portuguesa. Para isso, ele deve atentar para o enunciado da questão, que traz definição e exemplificação, a partir das quais pode responder corretamente ao que foi solicitado. Ter conhecimento prévio do processo de substantivação dos verbos terminados em “tir” certamente ajudaria os estudantes na realização da tarefa, já que as alternativas apresentavam substantivos e cabia aos adolescentes reconhecer em qual deles a escrita com “ss” havia ocorrido em função da derivação de um verbo terminado em “tir.” A questão pode ser considerada de alta complexidade, sobretudo em razão das palavras apresentadas nos distratores (alternativas incorretas), já que dificilmente se pode encontrar os verbos dos quais elas derivam.

O índice médio de acerto aponta que se trata de uma habilidade ainda não desenvolvida pela maioria deles: apenas 45,6% dos alunos escolheram o gabarito C como alternativa correta. Nos dois grupos específicos de alunos – inferior e intermediário – foram atraídos pelo distrator D, respectivamente, 34,4% e 24,5% deles. Mesmo entre os alunos do grupo superior, um percentual relevante optou pelos distratores (23,9%). Os estudantes que optaram pelas alternativas incorretas, provavelmente, não compreenderam a explicação e a exemplificação da regra ortográfica apresentadas no enunciado da questão, pois as palavras apresentadas nos distratores não derivam de verbos terminados em “tir.” Por exemplo, com relação à alternativa A, um aluno poderia concluir que a palavra “comissão” deriva do verbo “comissionar,” porém nesse caso a regra não se aplicaria. Esses dados possibilitam a conclusão de que os alunos, de um modo geral, têm dificuldades em compreender textos que falam sobre usos gramaticais, bem como gêneros do tipo definição/exemplo, que são típicos de livros didáticos.

Para desenvolver essa habilidade, faz-se necessário um trabalho que possibilite a assimilação de regras da língua portuguesa em sala de aula. A reflexão sobre os usos da Língua Portuguesa e as suas normas básicas deve ser foco do ensino nesse ano. Nota-se que um número significativo de alunos precisa aprender a analisar os fatos linguísticos. Verifica-se, nesse caso, uma diferença entre saber gramática e saber falar sobre como a língua funciona, pensar sobre ela, problematizá-la, descobrir suas regras. Recomendam-se atividades epilinguísticas (isto é, atividades relativas à reflexão sobre a língua em situações reais de interação comunicativa), a partir das descobertas feitas, são realizados encaminhamentos de categorização (mesmo que neste estágio por hipóteses). O importante é começar a pensar sobre o funcionamento da língua.

Exemplo 6¹¹

Tema 6 – Reconstrução da textualidade.

H32 Identificar marcas de lugar, tempo ou de época no enunciado de uma narrativa literária.

BEM-VINDOS A SERTÃOZINHO DE BAIXO, O LUGAR ONDE TUDO COMEÇOU

Moacyr Scliar

Meu pai tem razão: a cidade é agradável, pacífica. E antiga: tem mais de trezentos anos, como se constata pela bela igreja e pelo casario colonial. Antiga, mas não atrasada: nos últimos anos, surgiram também fábricas – uma delas muito grande, a Indústria Têxtil Coroado –, novas lojas, o *shopping* Nogueira... E também prédios de apartamentos e até algumas mansões.

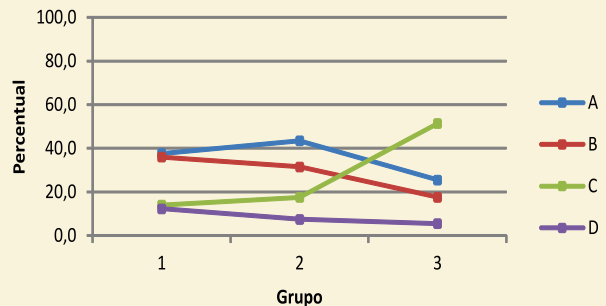
Mas há muita pobreza. Sempre houve. No lugar chamado Buraco – uma enorme vila popular que tem mais de trinta anos –, as casinhas até hoje são humildes, as condições de vida, muito duras. Em outras cidades, bairros assim são o reduto de traficantes, de criminosos. Não em Sertãozinho de Baixo. Na nossa cidade, pobreza sempre esteve mais associada à resignação do que à violência. “O que se vai fazer, é a vontade de Deus” era uma frase que se ouvia comumente.

(Moacyr Scliar. *O sertão vai virar mar*. Descobrimos os clássicos. São Paulo: Ática. Fragmento)

O narrador afirma, no início do texto, que Sertãozinho de Baixo é antiga, mas não atrasada. Como exemplos da modernidade, ele cita:

- (A) uma vila pobre.
- (B) a bela igreja.
- (C) uma indústria têxtil.
- (D) o casario colonial.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
C	26626	Difícil	Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	35,20	27,80	28,80	8,20
% Grupo 1	37,60	36,00	14,00	12,30
% Grupo 2	43,50	31,50	17,50	7,50
% Grupo 3	25,50	17,60	51,40	5,50
Rbis	-0,10	-0,20	0,40	-0,21



11 Descrição do ponto 275 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: identificam marcas de tempo ou época em ficção infanto-juvenil.

Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar marcas textuais de época em uma narrativa literária. Para isso, ele precisa retornar ao texto em busca de elementos utilizados pelo autor ao descrever os avanços ocorridos em Sertãozinho de Baixo, os quais fizeram com que ela se tornasse uma cidade moderna. O texto é complexo para a faixa etária e demanda inferência, devido ao problema colocado no comando (modernidade). Há uma relação de causa/consequência não observada pelos alunos. A diferença entre antiga/atrasada x modernidade deve ser compreendida: a cidade é antiga (igreja e casario colonial), mas não é atrasada (fábricas, indústrias, prédios).

*Os percentuais de acerto indicam que eles têm dificuldades para recuperar, na narrativa ficcional, marcas textuais de época: mesmo no grupo 3, pouco mais da metade assinalou o gabarito **C** (51,4%). Quando se analisa a distribuição das respostas entre gabarito e distratores pelos grupos 1 e 2, é possível concluir que o distrator **A** atraiu aproximadamente o dobro de alunos em relação ao gabarito, respectivamente 37,6% contra 14%, e 43,5% contra 17,5%. Esses estudantes consideraram “uma vila pobre” indício de modernidade da cidade de Sertãozinho de Baixo, provavelmente por causa da divisão que o autor adota ao escrever seu texto: inicialmente, ele descreve a cidade como antiga; depois passa a descrever o que faz dela uma cidade moderna. Como a pobreza da cidade aparece na parte do texto em que ele está descrevendo os elementos da modernidade, um percentual significativo de alunos optou por essa alternativa (em média, 35,2%). O distrator **B** foi assinalado, em média, por 28,8%, provavelmente pelo fato de que, embora a “bela igreja” tenha sido apresentada como referência a uma época antiga, ela coexiste com os elementos da modernidade. Em média, 8,2% assinalaram o distrator **D**, desconsiderando que o “casario colonial” aparece como marca de uma época antiga.*

Para desenvolver essa habilidade, recomendam-se atividades constantes de leitura de textos que possibilitem que o leitor, mobilizando seus conhecimentos prévios, desloque-se do que está explícito no texto para compreender aquilo que o texto diz, mas não está necessariamente dito. O leitor precisa compreender o texto não como um agrupamento de palavras ou frases, mas sim como um conjunto de relações que lhe dão o sentido pretendido. O reconhecimento dos elementos coesivos pode ser interessante para o estudo da “gramática do texto”.

2.1.1. – CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No período de 2010 a 2014, o 5º ano do EF experimentou um avanço significativo na média de proficiência em Língua Portuguesa, a evolução foi de 13,3 pontos na média dos estudantes da rede pública estadual

Tabela 9. – Evolução Temporal das Médias de Proficiência Língua Portuguesa – 5º Ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual

SARESP 2010	SARESP 2011	SARESP 2012	SARESP 2013	SARESP 2014
190,4	195,0	197,6	199,4	203,7

O avanço é significativo, média de 203,7, no SARESP 2014, atingindo o nível Adequado (entre 200 e 250). Observa-se que nas edições anteriores os alunos ainda estavam no nível Básico (entre 150 e 200). Essa é uma ótima notícia, já que a pontuação mínima, estabelecida como adequada para o 5º EF - Língua Portuguesa - pelo Todos Pela Educação e MEC¹², é de 200 pontos; meta a ser atingida até o ano 2022. Entretanto, não se pode descuidar, porque é bastante difícil aumentar alguns pontos na média e há possibilidades de se perder o que foi conquistado, caso não se invista com constância no processo de ensino e de aprendizagem.

O problema está na porcentagem dos alunos nos níveis Básico e Abaixo do Básico. Espera-se que até o ano 2022, de acordo com o movimento Todos pela Educação, a proporção dos alunos no nível Adequado seja de 70%. Em 2014, no nível Adequado (incorporando-se o nível Avançado), a proporção dos alunos, em Língua Portuguesa/Leitura, é de 53,6% (5EF). Entretanto, a porcentagem de alunos no nível Básico - 33% (5EF) - traz uma informação alentadora, já que esses alunos dominam parcialmente os conteúdos/habilidades avaliados e pode-se dizer que se encontram próximos de aprender aquilo que está previsto para ser aprendido. Sugere-se que se busque diminuir o percentual dos alunos que se encontram no nível Abaixo do Básico (13,4%), considerado crítico. No nível Abaixo do Básico, os estudantes desenvolveram habilidades muito elementares para a continuação dos seus estudos.

Embora estes dados sejam bastante positivos, não se pode perder de vista a necessidade de continuar o trabalho que vem sendo realizado e encontrar os entraves que têm impedido um avanço ainda maior desses adolescentes.

Por meio de uma análise cuidadosa dos resultados da prova do SARESP, pode-se localizar as competências e habilidades que ainda não foram satisfatoriamente desenvolvidas por eles. Com essas informações em mãos, gestores e educadores podem traçar estratégias para a superação dos obstáculos com maior segurança.

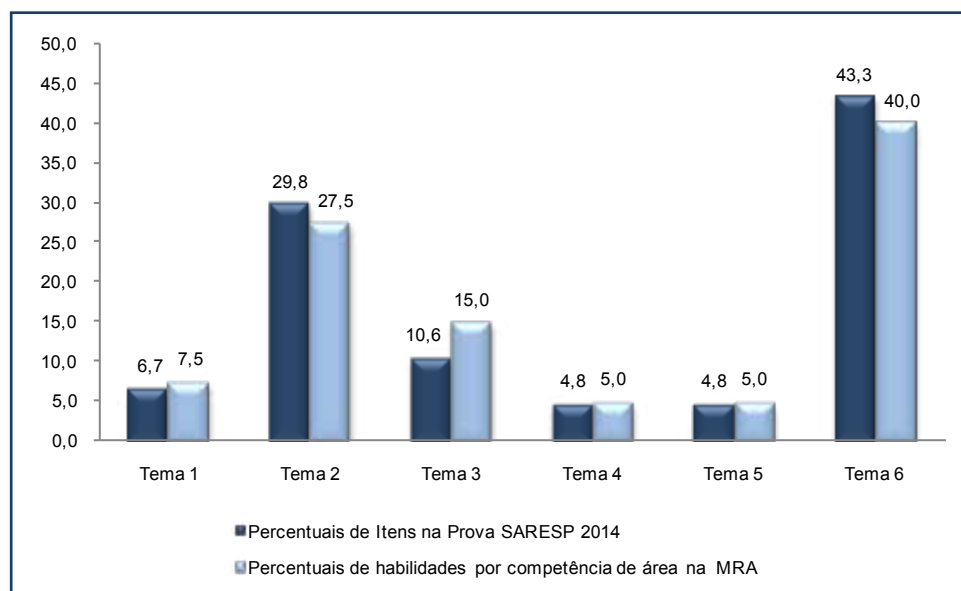
12 O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Saiba mais: Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Acesso: <http://provabrasil.inep.gov.br/compromisso-todos-pela-educacao>.

Este documento é parte do esforço que precisa ser feito para que essa avaliação, de fato, cumpra seu papel de reorientação para uma aprendizagem de melhor qualidade em todas as escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Para que possam dar este passo adiante, é preciso que gestores e professores compreendam a vinculação entre as expectativas de aprendizagem do currículo e as habilidades expressas na Matriz de Referência para Avaliação. Como a Matriz representa um recorte dos conteúdos do currículo, ela não deve ser adotada como ferramenta para a definição do conteúdo a ser ensinado em sala de aula, porém compreender sua vinculação ao currículo é indispensável para quem pretende se apropriar dos resultados de uma avaliação em larga escala, como é a do SARESP. Além disso, não se pode negar o fato de que os conhecimentos selecionados para a composição dos itens da prova são escolhidos por serem considerados essenciais para o período de escolaridade avaliado.

Em 2014, como já tem ocorrido nos últimos anos nas provas de Língua Portuguesa do SARESP, todas as 40 habilidades constantes da Matriz de Referência para a Avaliação estiveram presentes na composição da prova do 5º ano EF de Língua Portuguesa. O gráfico a seguir mostra a relação entre a prova e a Matriz, considerando os seis temas avaliados e suas habilidades.

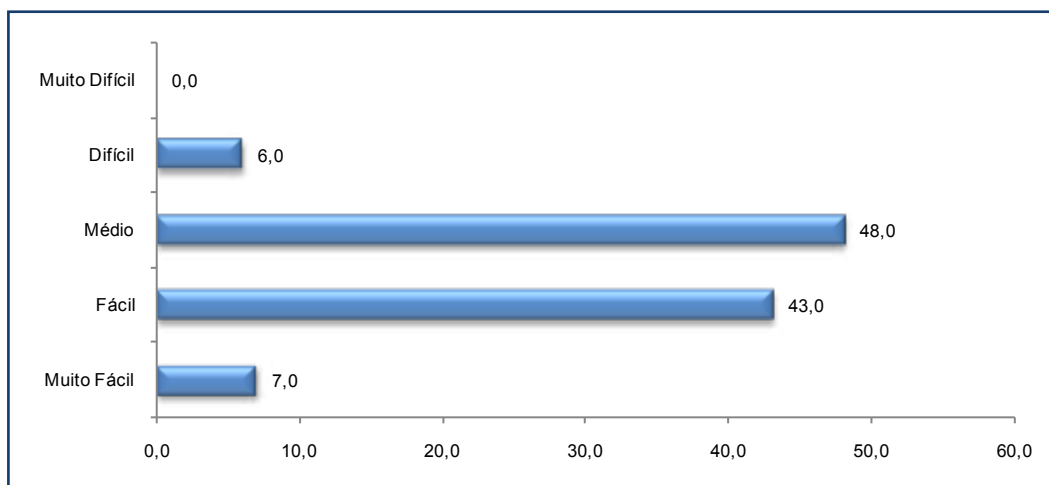
**Gráfico 9. – Prova de Língua Portuguesa do SARESP 2014 e Matriz de Referência da Avaliação
5º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014**



Como é possível verificar no gráfico, em todos os seis temas há relação de proporcionalidade entre a Matriz de Referência e a prova de Língua Portuguesa do SARESP 2014.

Já o próximo gráfico registra o grau de dificuldade aferido nesses 104 itens na prova de Língua Portuguesa do 5º ano EF em 2014.

**Gráfico 10. – Distribuição dos Itens segundo Nível de Dificuldade
Prova de Língua Portuguesa – 5º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014**



Como se verifica no Gráfico 10, 91 itens estavam entre os níveis médio e fácil de dificuldade, considerando-se os seguintes critérios para a aferição dessas informações.

MUITO FÁCIL	FÁCIL	MÉDIO	DIFÍCIL	MUITO DIFÍCIL
Intervalo de acertos 86 a 100%	Intervalo de acertos 66 a 85%	Intervalo de acertos 36 a 65%	Intervalo de acertos 16 a 35%	Intervalo de acertos 0 a 15%

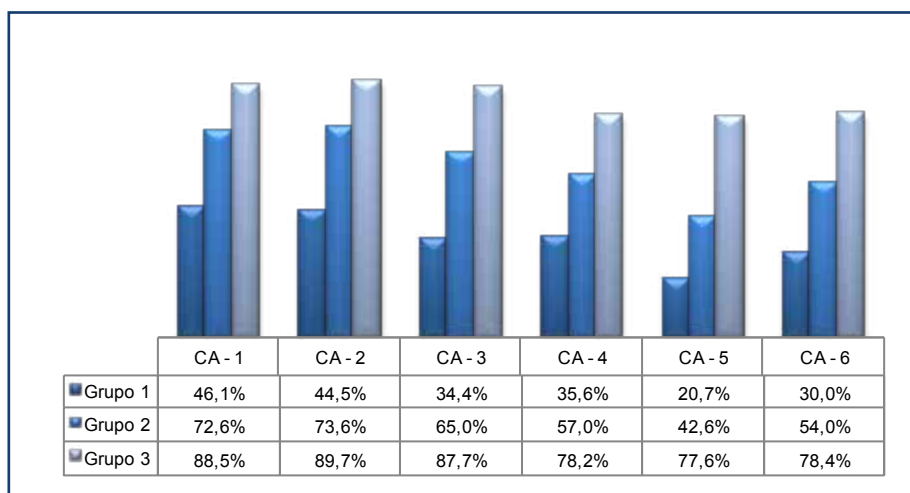
A partir do número de acertos que os estudantes obtiveram na prova (24 itens), eles são divididos em três grupos determinados. No 5º ano EF, os alunos do Grupo 1 são aqueles que acertaram até 12 questões, já os do Grupo 2 acertaram entre 13 e 17 itens, e os do Grupo 3 responderam corretamente entre 18 e 24 questões. A pontuação máxima aferida em cada grupo de desempenho já dá uma indicação do desempenho geral dos alunos do nível de ensino considerado.

**Tabela 10. – Número de Itens Respondidos Corretamente em cada um dos Três Grupos de Alunos
Prova de Língua Portuguesa – 5º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014**

Número de itens respondidos corretamente	
Grupo 1	0 a 12
Grupo 2	13 a 17
Grupo 3	18 a 24

A fim de facilitar a compreensão das reais dificuldades dos alunos, o gráfico a seguir apresenta de forma detalhada o aproveitamento deles em cada Competência de Área. Por meio dele, é possível identificar o desempenho dos três grupos (1, 2 e 3).

Gráfico 11. – Percentual de Acerto de Acordo com as Competências de Área – Grupos 1, 2 e 3 de Alunos – Prova de Língua Portuguesa – 5º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014



Cabe lembrar quais são as Competências de Área contempladas pela Matriz de Referência do SARESP.

Legenda

CA-1 Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

CA-2 Reconstrução dos sentidos do texto

CA-3 Reconstrução da textualidade

CA-4 Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos

CA-5 Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

CA-6 Compreensão de textos literários

No Gráfico 11, observa-se que os estudantes do Grupo 1 apresentam um desempenho inferior a 50% de acerto em todas as seis Competências de Área. E, nos três grupos, pode-se destacar as baixas porcentagens de acerto nas Competências de Área 5 e 6 (20% e 30%, respectivamente).

A Competência de Área – 5 (Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita) é avaliada por meio de apenas duas habilidades:

H23 Identificar marcas de variação linguística de natureza social ou geográfica, no léxico mobilizado em um texto.

H24 Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo.

O fato de os alunos terem apresentado dificuldades para responder a questões elaboradas a partir dessas duas habilidades não significa que elas não tenham sido trabalhadas em sala de aula. Ocorre que há diferenças no que diz respeito ao grau de complexidade com que os descritores da Matriz são tratados pelos avaliadores. Por isso, de um mesmo descritor podem derivar itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa.

Já a Competência de Área – 6 (Compreensão de textos literários) é avaliada por meio de dezesseis habilidades. E, assim como ocorrera em 2013, foram utilizadas mais habilidades dessa Competência para a composição da prova aplicada em 2014. Dos 104 itens que compuseram a prova, 40¹³ foram tirados dela, o que corresponde a 38,4% da prova. Dentre os motivos que explicam a predominância das habilidades da CA - 6 em comparação à utilização das habilidades das demais, pode-se ressaltar o fato de que 16 das 40 habilidades contempladas pela Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP no 5º ano do EF pertencem a ela. É por esta e outras razões que frequentemente a prova é composta por um número maior de itens oriundos dela.

Na tabela a seguir, pode-se observar como esses itens, elaborados a partir de habilidades da CA - 6, estavam distribuídos na prova de 2014 e qual foi, em geral, o desempenho dos alunos frente a eles.

Tabela 11. – Acertos por Habilidade na Competência de Área em Compreensão de Textos Literários Língua Portuguesa – 5º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014

Habilidade	Nº Itens	Média de Acertos (em%)
H25	2	68,7
H26	3	46,5
H27	2	60,7
H28	3	59,7
H29	1	30,6
H30	2	50,7
H31	3	65,3
H32	3	40,8
H33	3	59,7
H34	3	45,3
H35	3	49,7
H36	2	59,3
H37	2	74,3
H38	2	56,4
H39	3	75,6
H40	3	54,9
Total	40	

Como se pode observar na tabela, todas as dezesseis habilidades da Competência de Área – 6 foram contempladas na prova de 2014, e a média de acerto ficou entre 30,6% e 75,6%.

Faz-se necessário ressaltar, outra vez, que o fato de os alunos terem apresentado dificuldades para responder a questões elaboradas a partir de determinadas habilidades não significa que elas não tenham sido trabalhadas em sala de aula. De um mesmo descritor podem derivar itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o **texto**, quanto do ponto de vista da **tarefa**.

O grau de complexidade do **texto** resulta, entre outros motivos, 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.

13 Quando a soma também leva em consideração os itens de ligação, o total é de 45 itens, o que corresponde a 43,2% da prova.

O grau de complexidade da **tarefa** resulta de aspectos relativos aos diversos saberes que o sujeito terá de mobilizar para resolver o problema proposto.

Ao se considerarem as articulações entre a complexidade da tarefa e a do objeto, outros graus de dificuldade podem ser introduzidos, de modo que não existem padrões fixos de complexidade. O mesmo descritor, dependendo do texto escolhido e do tipo de tarefa solicitada, pode trazer graus de dificuldade diferentes. Por exemplo, quando se solicita que o leitor localize uma informação no texto, a tarefa poderá ser mais ou menos difícil, dependendo da complexidade desse texto e do tipo de questão proposta.

Isso fica mais evidente quando se analisa o desempenho dos alunos ao responderem a duas questões diferentes elaboradas a partir de um mesmo descritor. Seguem dois itens do 5º ano que cobraram a habilidade de número 38 e os dados estatísticos contendo o desempenho dos estudantes que responderam a eles no SARESP 2014:

ITEM 1

Leia o texto para responder à questão.

A escola da vida

Pedro Bandeira

Ah, você adoraria ter presenciado a primeira reunião entre os alunos da Escola da Bicharada e os da Escola da Civilização! Foi um sucesso! Tanto as crianças filhas dos humanos como os bichinhos filhos dos bichos entusiasmaram-se com a proposta que foi finalmente aprovada: as duas escolas iriam juntar-se numa só. Assim, convivendo com a natureza e fazendo amizade com os bichos, os filhos dos humanos, quando crescessem, não teriam coragem de caçar os próprios ex-colegas de escola!

Quem gostou mesmo da nova escola foram os filhos dos humanos. Afinal, quem não gostaria de poder brincar todos os dias com coelhinhos, macaquinhos e até uma oncinha mansa, como a Afonsinha?

E, assim, foi criada a Escola da Vida, onde todos os alunos aprenderam que Natureza e Civilização podem conviver tranquilamente!

(Pedro Bandeira. *A Escola da Vida*. São Paulo: Melhoramentos, 2005, pp. 21-22. Excerto)

Pela leitura, podemos imaginar que antes da criação da Escola da Vida, os humanos

- (A) tinham orgulho da amizade com os animais.
- (B) não viviam realmente em harmonia com os animais.
- (C) não frequentavam a escola, ou seja, não estudavam.
- (D) faziam campanha contra a caça de animais.

Gab	N	DIF: 0,71	DISC: 0,25	
B	1144	Difícil	Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	43,70	29,10	14,60	12,60

ITEM 2

Leia o texto para responder à questão.

O sertão vai virar mar

Moacyr Scliar

BEM-VINDOS A SERTÃOZINHO DE BAIXO, O LUGAR ONDE TUDO COMEÇOU

Meu pai tem razão: a cidade é agradável, pacífica. E antiga: tem mais de trezentos anos, como se constata pela bela igreja e pelo casario colonial. Antiga, mas não atrasada: nos últimos anos, surgiram também fábricas – uma delas muito grande, a Indústria Têxtil Coroadó –, novas lojas, o shopping Nogueira... E também prédios de apartamentos e até algumas mansões.

Mas há muita pobreza. Sempre houve. No lugar chamado Buraco – uma enorme vila popular que tem mais de trinta anos –, as casinhas até hoje são humildes, as condições de vida, muito duras. Em outras cidades, bairros assim são o reduto de traficantes, de criminosos. Não em Sertãozinho de Baixo. Na nossa cidade, pobreza sempre esteve mais associada à resignação do que à violência. “O que se vai fazer, é a vontade de Deus” era uma frase que se ouvia comumente.

(Moacyr Scliar. *O sertão vai virar mar*. São Paulo: Ática, 2002. p.11. Descobrindo os clássicos. Fragmento)

De acordo com o narrador, o principal problema do lugar chamado “Buraco” é:

- (A) a pobreza.
- (B) a criminalidade.
- (C) o tráfico.
- (D) a violência.

Gab	N	DIF: 0,34	DISC: 0,48	
A	1061	Fácil	Muito Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	65,90	9,60	10,70	13,80

É interessante notar que, embora em ambos seja avaliado se o aluno consegue *inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base em sua compreensão global* (H38), no primeiro item a média de acerto foi de 29,1% e, no segundo, 65,9%. A partir desses exemplos, pode-se concluir que não é a habilidade em si que determina o grau de complexidade do item, mas fatores como o texto utilizado como suporte e os saberes que o aluno tem de mobilizar para resolver o problema proposto.

Portanto, no que diz respeito aos textos que servem de suporte às questões, cabe ressaltar que sua “complexidade” pode afetar o desempenho dos alunos na tarefa de leitura. Geralmente, textos com assuntos, temas e vocabulário mais próximos do conhecimento e vivência dos alunos “facilitam” a resolução das tarefas de leitura. Textos, mesmo que adequados para a leitura da etapa escolar, que tratam de assuntos e temas mais específicos ou demandam compreensão de vocabulário específico, de conceitos, de informações pressupostas, “dificultam” a resposta às tarefas de leitura.

Logo, a fim de que as habilidades da Matriz de Referência sejam plenamente desenvolvidas, faz-se necessária a continuidade do trabalho de leitura em sala de aula de textos com diferentes graus de complexidade e a realização de tarefas que possibilitem aos alunos mobilizar seus conhecimentos tanto linguísticos quanto de mundo. Assim, gradualmente, haverá um deslocamento daqueles que estão nos níveis Básico e Abaixo do Básico para o nível Adequado.

2.2. – ANÁLISE DO DESEMPENHO POR NÍVEL NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

5º Ano
Ensino Fundamental

7º Ano
Ensino Fundamental

9º Ano
Ensino Fundamental

3ª Série
Ensino Médio



NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO: <175

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (23,3%) realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para os terceiro e quarto anos do ensino fundamental. Leem textos curtos com estrutura previsível e assuntos familiares. Realizam tarefas de leitura aplicando conhecimentos escolares e localizam informações explícitas que não exigem a compreensão global do texto e identificam o sentido de conotado de expressões, no contexto do texto. (veja exemplo 1).

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Abaixo do Básico, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam: a finalidade de produção do texto, com auxílio de elementos não verbais e das informações explícitas presentes em seu título, em cartaz de propaganda institucional, e mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em conto e receita culinária; o possível local de circulação do texto, em propaganda comercial; o gênero do texto, em carta, anúncio e receita culinária.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido de expressão e vocábulo utilizado, em segmento de informativo de interesse didático;
- localizam item explícito e pontual de informação, em segmento inicial de carta informal e de informativo de interesse didático;
- interpretam o texto com base nos recursos visuais disponíveis, em cartaz de propaganda institucional e história em quadrinhos;
- selecionam: outro título para o texto, considerando as informações dadas no título original, em notícia; legenda para o texto, em que a mensagem está explícita, em foto.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso intencional de: repetição da mesma palavra, escrita com diferentes tipos gráficos, em segmento final de instruções; recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de tira em quadrinhos.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- comparam informações explícitas, em dois verbetes de enciclopédia que versam sobre mesmo assunto.

Tema 5

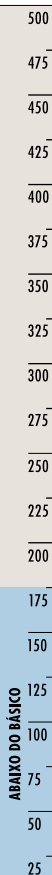
Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam a escrita correta de forma reduzida de palavra que caracteriza o modo de falar de personagem, em segmento de história em quadrinhos.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam uma referência explícita a um fato histórico, em poema;



- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: recursos morfosintáticos expressivos, em poema; onomatopeia, em conto;
- organizam, em sequência, os episódios do enredo, em conto;
- identificam: marcas do foco narrativo, em segmento de fábula; a personagem principal, em poema, conto, fábula e anedota; o local, explicitado no enunciado do texto, em que se desenrola o enredo, em anedota.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível.

Exemplo 1¹⁴

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

H24 Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

MARVIN

Meu pai não tinha educação
Ainda me lembro, era um grande coração
Ganhava a vida com muito suor
Mas mesmo assim não podia ser pior
Pouco dinheiro pra poder pagar
Todas as contas e despesas do lar

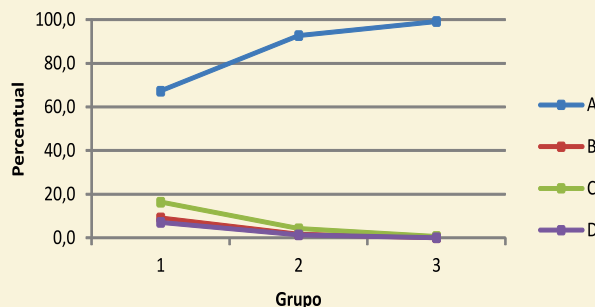
(Sérgio Brito e Nando Reis. *Marvin*. In: Titãs. *Acústico*. São Paulo: WEA Music Brasil. Fragmento)

A expressão “com muito suor” é utilizada em sentido conotativo, ou seja, tem outro significado no texto. A expressão que pode substituí-la sem prejuízo de sentido é

- (A) trabalhando muito.**
- (B)** na sauna.
- (C)** no calor.
- (D)** fazendo exercícios.

14 Descrição do ponto 150 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: identificam o sentido conotado de expressão utilizada em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
A	11277	Muito Fácil	Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	87,40	3,40	6,60	2,60
% Grupo 1	67,30	9,20	16,40	7,10
% Grupo 2	92,70	1,60	4,30	1,40
% Grupo 3	99,20	0,10	0,70	0,10
Rbis	0,56	-0,45	-0,44	-0,43



Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar a alteração do sentido de uma expressão em virtude de seu emprego em um determinado contexto. Devido à proximidade do assunto e ao conhecimento de mundo do leitor, o texto pode ser considerado de pouca complexidade, proporcionando ao leitor entendimento fácil de seu conteúdo. Diferentemente de seu sentido literal, a expressão “com muito suor” adquire o significado de “trabalhando muito”, graças à relação de contiguidade entre elas. Trata-se, portanto, de uma metonímia, tendo em vista o fato de que o suor é efeito do trabalho (relação efeito vs causa). A expressão é de uso comum na linguagem coloquial. Os alunos que assinalaram os distratores, provavelmente, não compreenderam o texto ou o comando.

O índice médio de acerto (87,4%) indica que a maioria dos alunos desenvolveu essa habilidade. Recuperando a relação entre trabalho árduo e suor, 67,3% dos adolescentes do grupo 1 assinalaram o gabarito **A**. Vale ressaltar que 32,7% daqueles que pertencem a esse grupo optaram pelos distratores, isso ocorreu, provavelmente, porque as alternativas incorretas também estabeleciam uma relação metonímica com o suor: na **B**, a sauna remete a um local quente onde se toma um banho de vapor que gera muito suor; na **C**, o calor, seja causado pela temperatura do ambiente ou por outra razão, acaba provocando suor; na **D**, a prática de exercícios também provoca a geração de suor pelo corpo, até como uma forma natural de refrigeração. Os alunos que assinalaram os distratores possivelmente não compreenderam a relação que o texto estabelece entre as expressões “ganhar a vida” e “com muito suor”, ambas empregadas em sentido figurado: a primeira significando uma atividade cujo propósito é garantir a sobrevivência, portanto uma espécie de trabalho; a segunda indicando o efeito natural que essa atividade causa no corpo.

Para desenvolver essa habilidade, recomenda-se um trabalho em sala de aula que possibilite a análise de processos de coesão e coerência do texto, considerando que o sentido do léxico utilizado pode ser recuperado também por índices contextuais. Nessas atividades, pode-se ressaltar o fato de que o leitor proficiente é capaz de inferir o significado de uma palavra ou expressão que ele desconhece. Nem sempre é preciso recorrer ao dicionário quando aparece uma palavra difícil. O sentido para uma palavra ou expressão pode ser construído pelo leitor que tenha habilidade de perceber outras marcas que o texto traz. O sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras no texto, em função do contexto situacional. Há textos de campos especializados em que o léxico utilizado requer um leitor com conhecimentos estruturados, para além do que está escrito, porque o próprio contexto de produção assim prevê. Textos literários envolvem também efeitos de sentido conotados.

NÍVEL BÁSICO: 175 a < 225

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (38,3%) realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para o ano que frequentam. Leem textos de diferentes gêneros adequados para a faixa etária, ainda que com estruturas e assuntos não familiares. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos escolares, principalmente aqueles relativos aos procedimentos de leitura como a análise das condições de produção/recepção de textos e a reconstrução dos sentidos dos textos e da textualidade. Demonstram conhecimento de algumas regras gramaticais e dos principais elementos constituintes da narrativa literária. O diferencial desse nível, em relação ao anterior, é o desenvolvimento da competência compreensiva, na resolução de problemas que exigem a identificação das informações solicitadas, em contextos únicos de produção textual.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Básico, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam: a finalidade de produção do texto, considerando o assunto principal e o gênero, em instruções, verbete de enciclopédia, propaganda e artigo de divulgação; o possível local de circulação, o objeto e o público-alvo do texto, em propaganda comercial e institucional; os elementos constitutivos do gênero, em lista de instruções; os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de pergunta colocada, em segmento de carta familiar, e de expressão coloquial ou pronome de tratamento, em segmento de instruções.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido de: vocábulo, em segmento de tira em quadrinhos, em reportagem, em instruções e em notícia; expressão, em segmento de artigo de divulgação;
- localizam itens explícitos de informação: distribuídos ao longo do texto, em carta familiar, história (tira) em quadrinhos, notícia, instruções e artigo de divulgação científica; em uma dada proposição afirmativa de conhecimento de mundo social que

aparecem em instruções, cartaz e notícia;

- organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo de notícia, reportagem, artigo de divulgação e lista de instruções;
- estabelecem relações entre: imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens explícitos de informação, em notícia, história (tira) em quadrinhos e artigo de divulgação; ilustrações e o corpo do texto, identificando as mudanças nas características de personagem, em história em quadrinhos;
- inferem: informações implícitas, com auxílio de recursos gráfico-visuais, em propaganda comercial, notícia e partes específicas de reportagem; o tema, em artigo de divulgação; o assunto, em artigo de divulgação e notícia;
- selecionam: uma advertência que pode acompanhar uma imagem, em cartaz; uma legenda, em que a mensagem está implícita, em foto.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: recursos gráfico-visuais para enfatizar uma palavra, em episódio de história em quadrinhos; marcas discursivas de temporalidade, no encadeamento dos fatos, em artigo de divulgação;

- identificam dois diferentes argumentos explícitos sobre um mesmo fato, em artigo de divulgação;
- estabelecem relação explícita e implícita de causa/consequência entre informações, em lista de instruções, notícia, artigo de divulgação, conto, história em quadrinhos, reportagem jornalística e informe científico;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto, identificando: o referente de pronome oblíquo, em instruções, de pronome substantivo demonstrativo, em artigo de divulgação; a substituição pronominal de forma nominal, em conto e fábula;
- distinguem um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos contínuos de carta familiar.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- comparam informações, em dois verbetes de enciclopédia ou duas notícias que versam sobre mesmo assunto, identificando as diferenças entre elas;
- inferem o efeito de humor produzido em: tira em quadrinhos, com base em sua compreensão global; história em quadrinhos, pelo uso intencional de expressões e imagens ambíguas; crônica, pela análise da mudança de comportamento das personagens ao longo do texto.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam o sentido de uso da escrita de palavra da forma como é falada por criança, em segmento de tira em quadrinhos;
- identificam o uso adequado de concordância nominal (substantivo/adjetivo), em frase, com base na correlação definição/exemplo;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: do modo verbal infinitivo, em propaganda; de verbos no modo imperativo, em receita culinária;
- identificam formas verbais e pronominais decorrentes da mudança de foco narrativo, em carta de leitor.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o sentido conotado de vocábulo, em segmento de poema, fábula e lenda;
- identificam palavras que rimam entre si, em poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: recursos morfossintáticos, em poema; recursos linguísticos expressivos (reiteração de formas sintáticas, tempos verbais, escolhas lexicais e pontuação), em crônica e poema; expressão ou ditado popular, em anedota; palavra ou expressão (onomatopeia e neologismo), em conto, fábula e anedota; recursos sonoros e rítmicos, em poema; reiteração das mesmas palavras, em poema; pontuação expressiva (interrogação e exclamação), em poema e conto; recursos semânticos expressivos (comparação), em segmento de poema, a partir de uma dada definição;
- identificam: o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em página de diário pessoal, conto e fábula; a personagem que enuncia o discurso direto, em crônica; os enunciadores do discurso direto, em segmento de novela; o conflito gerador do enredo, em fábula, conto e poema; o papel desempenhado pela personagem no enredo, em fábula, conto e poema; as características das personagens, em poema; as personagens principais, em conto e fábula; as marcas do foco narrativo, no enunciado de página de diário pessoal e conto;
- identificam: a referência a um fato histórico, em segmento de crônica; uma interpretação adequada para poema e fábula, considerando seu tema;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em lenda, poema e conto;
- inferem: informações subentendidas, com base na compreensão global do texto, em conto, fábula e poema; a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula; o efeito de humor produzido, pelo uso intencional de palavras ambíguas, em anedota e conto.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
BÁSICO
175
150
125
100
75
50
25

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades do nível anterior.

Exemplo 2¹⁵

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

H05 Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto.

Leia o texto e responda à questão.



São Paulo, sábado, 14 de abril de 2012

ciência

SE EU FOSSE UMA CAPIVARA... ...TERIA UMA FAMÍLIA GRANDE E SERIA EXCELENTE NADADORA

Luisa Massarani

COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

Embora a capivara seja terrestre, água é tudo de bom para este bicho! Excelente nadadora, adora mergulhar e pode ficar debaixo da água por vários minutos. Até dormir ali ela consegue, deixando só o focinho para fora. Não é à toa que a capivara vive perto de rios e lagos.

Seu prato predileto é capim e ervas. Tem poucos - mas grandes - inimigos, como anacondas, onças e alguns jacarés. E os seres humanos, que gostam de comer sua carne e usar seu couro para fazer sapatos e bolsas.

Existem muitas capivaras, que conseguem se virar mesmo em ambientes alterados pelos humanos. Até em cidades grandes e poluídas, como São Paulo e Rio, é possível dar de cara com este bicho que, aliás, é bem dócil.

O olfato é importante para elas: o macho tem uma glândula na cabeça da qual sai uma substância que deixa um cheiro, indicando que ali é território dele.

Para achar seu namorado ou sua namorada, a capivara assovia. Será que quem faz "fiu, fiu" na rua tem algo de capivara?

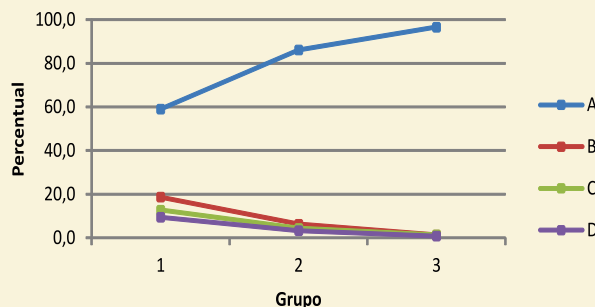
(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhinha/dicas/di14041203.htm>. Acessado em 14.04.2012. Adaptado)

No texto, a capivara é apresentada como um animal que

- (A) vive perto de rios e lagos e alimenta-se de capim e ervas.**
- (B)** habita debaixo da água e alimenta-se de carne de onça e jacaré.
- (C)** mora nas grandes cidades e exala mau cheiro.
- (D)** dorme durante muito tempo e emite um ruído constante.

15 Descrição do ponto 175 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: localizam item explícito de informação, em notícia e artigo de divulgação científica.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
A	11326	Fácil	Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	83,40	7,50	5,30	3,80
% Grupo 1	59,00	18,70	12,80	9,50
% Grupo 2	86,10	6,30	4,40	3,30
% Grupo 3	96,60	1,30	1,40	0,80
Rbis	0,49	-0,40	-0,34	-0,34



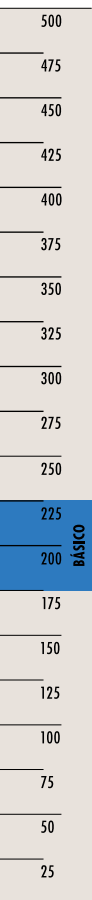
Comentário

O item avalia se o aluno consegue localizar dados de informação explícita referentes às características da capivara. Para isso, ele precisa ler as alternativas e tornar ao texto para relacionar as informações relativas à descrição desse animal, selecionando apenas aquela cujos dados conferem com os traços distintivos desse mamífero roedor. O texto informativo indicado para a leitura é adequado à faixa etária e apresenta baixa complexidade porque as informações estão explicitadas, proporcionando ao leitor entendimento fácil de seu conteúdo. As tarefas de localizar pressupõem que o leitor encontre informações contidas em partes específicas do texto. Com esse objetivo, o leitor faz uma varredura no texto em busca da informação requisitada, a qual, na maioria das vezes, encontra-se em partes específicas, embora em alguns casos possa estar distribuída ao longo do texto.

*Os alunos, de forma geral, demonstraram bom desenvolvimento dessa habilidade, com índice de acerto de 83,4% em média. A grande maioria dos alunos dos grupos 2 e 3 acertou a resposta (86,1 e 96,6, respectivamente). No grupo 1, a porcentagem de acerto foi de 59%, e os que optaram pelos distratores, provavelmente, interpretaram equivocadamente as informações do texto e aquelas apresentadas nas alternativas incorretas. O distrator **B**, por exemplo, informa que a capivara habita debaixo da água e alimenta-se de carne de onça e jacaré, porém o que o texto afirma é que ela gosta de água, podendo até dormir nela, e é o alimento de onças e jacarés. No distrator **C**, a informação de que ela exala mau cheiro não encontra respaldo no texto, no qual há apenas menção ao cheiro que o macho produz para marcar seu território. Já no distrator **D**, a informação de que ela dorme muito e emite um ruído constante não está fundamentada em uma leitura cuidadosa do texto, pois mesmo o som que emite "assovio" ocorre apenas quando está procurando um namorado. Em virtude da natureza da tarefa solicitada, que demanda leitura atenta e a comparação dos dados do texto e dos distratores, uma das hipóteses para a escolha das alternativas incorretas é a leitura desatenta no momento de realização da tarefa.*

Para desenvolver essa habilidade, recomenda-se a proposição de várias situações de leitura que envolvam a recuperação de informações em textos mais longos e complexos, em que a informação solicitada demande também a compreensão do texto e, por vezes, de sequenciação. A informação pode ser localizada a partir de marcas que o texto traz, isto é, a partir da base textual, o leitor encontra uma informação explícita quando responde a perguntas do tipo: O quê? Quem? Onde? Como? Quando? Qual? Para quê? Para isso, é necessário que, após uma leitura geral do texto e da tarefa proposta, saiba retornar ao ponto do texto em

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25



que se encontra a resposta. A dificuldade dessa tarefa varia de acordo com a quantidade de informações que precisam ser localizadas. A relevância da informação e a familiaridade do leitor com o gênero textual e com o assunto nele tratado, bem como do tamanho do texto fazem a diferença no desempenho.

NÍVEL ADEQUADO: 225 a < 275

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (29,3%) realizam as tarefas de leitura esperadas para o ano que frequentam. Leem textos de diferentes gêneros adequados para a faixa etária com estruturas e assuntos variados. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos escolares mais complexos, aplicando-os na resolução dos problemas propostos. Os usos da língua começam a se delinear como objeto de análise pela transposição de conceitos gramaticais e nomenclaturas específicas da área. O texto literário é compreendido pela aplicação de categorias da teoria literária. Os textos opinativos e as estratégias argumentativas também são objetos de análise. A diferença de desempenho desse nível, em relação aos anteriores, é aplicação dos conhecimentos escolares previstos no currículo para o ano para atribuir novos sentidos aos textos lidos, com base na relação entre as informações, na compreensão global do texto que mobiliza avaliação relativa ao conteúdo ou à forma, o que amplia a capacidade de fazer inferências em textos de diferentes gêneros e que tratam de assuntos diversos.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Adequado, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam: a finalidade de produção e o assunto do texto, com base em sua compreensão global, em cartaz de propaganda institucional, artigo de divulgação, anedota e instruções; o provável público-alvo, em artigo de divulgação científica, propaganda comercial e carta familiar; os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em história em quadrinhos, entrevista, artigo de divulgação científica e bilhete; os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de gíria no enunciado, em notícia; o uso de expressão que marca o gênero feminino, em artigo de opinião; o uso de expressões coloquiais, em artigo de divulgação; o uso de pronomes e jargões, em carta; o uso de pronome de tratamento ou de pergunta retórica, em propaganda comercial.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido de: vocábulo utilizado, em

segmento de notícia; expressão restrita utilizada, em artigo de divulgação científica; vocábulo de uso pouco comum (termos técnicos), em segmento de artigo de divulgação; palavra gramatical, em segmento de notícia;

- localizam itens explícitos de informação: relativos à descrição de características de lugar, em relato de memórias; distribuídos ao longo de artigo de divulgação científica, notícia e reportagem jornalística; com base na compreensão global do texto, em artigo de divulgação científica, reportagem jornalística, verbete de enciclopédia e lista de instruções;
- organizam, em sequência, realizando inferências básicas, itens de informação, em notícias, instruções, cardápio, artigos de opinião e divulgação científica e resenha crítica;
- estabelecem relação entre imagem e texto escrito, para inferir uma informação, em verbete de enciclopédia, artigo de divulgação e artigo científico;
- inferem: informações, fatos e conceitos relevantes, com base na compreensão global do texto, em notícia, relato de memórias e artigos de divulgação

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
ADEQUADO
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

7º
Ano
E.F.

científica e de opinião; o assunto principal do texto, estabelecendo relações entre as informações, em reportagem, verbete de enciclopédia, carta e artigo de divulgação científica; o tema do texto, em história em quadrinhos;

- selecionam: outro título para o texto, com base em sua compreensão global, em artigo de divulgação científica e carta; legenda para foto.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- identificam os argumentos utilizados pelo enunciador, para convencer o interlocutor sobre determinado fato, em carta familiar e artigo de opinião;
- comparam os argumentos utilizados por diferentes interlocutores sobre um mesmo fato, em notícia;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de marcas discursivas de temporalidade (coesão sequencial), no encadeamento dos fatos apresentados, em verbete histórico;
- identificam a tese defendida pelo enunciador, em artigo de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto: identificando o antecedente de pronome oblíquo, em reportagem, artigo de divulgação, carta e notícia, e de pronome pessoal, em artigo de divulgação; associando uma expressão a seu referente, em artigo de divulgação científica; identificando uma substituição de pronome pessoal por grupo nominal correspondente, em carta familiar; identificando o referente de pronome de tratamento e de pronome demonstrativo, em relato;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: recursos não verbais, com a finalidade de transmitir uma mensagem de cunho político e cultural, em propaganda e curiosidades; advérbio, em título de texto de humor e segmento de notícia;
- estabelecem relações lógico-discursivas, pelo uso de conjunções, em segmentos de artigo de divulgação;
- distinguem o segmento do texto que se caracteriza como uma opinião e não um fato, em notícia e artigo de divulgação.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- comparam dois textos (notícia e texto informativo ou textos informativos de interesse didático ou verbetes de curiosidades) que versam sobre um mesmo assunto, identificando as diferentes informações e finalidades de produção de cada um deles;
- identificam os efeitos persuasivos do uso de uma determinada imagem, em propaganda institucional;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: aspas, para marcar a transcrição da fala de outra pessoa, no enunciado de artigo de divulgação e notícia; discurso direto, em informativo de interesse didático.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam: expressões que podem ser caracterizadas como gírias, em notícia; frases que podem ser caracterizadas como típicas da fala, em artigo de divulgação; marcas de variantes linguísticas de espaço social (léxico/gíria), em relato de experiência pessoal; padrões ortográficos (plural dos substantivos compostos e processos de prefixação) na escrita das palavras, com base na correlação entre definição/exemplo; formas verbais e pronominais decorrentes da mudança de foco narrativo, no enunciado de notícia; substituição verbal do verbo “haver” por “existir”, considerando a concordância e o tempo verbal adequado para o enunciado do problema apresentado.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o sentido conotado de vocábulo ou de expressão metafórica, em segmento de conto e poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: marca discursiva típica da introdução de regis-

tro ficcional (“era uma vez”), em contos infantis; expressão ou palavra no diminutivo, em poema e fragmento de romance; pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências ou dois-pontos), em segmento de crônica, fábula e poema; recursos semânticos expressivos (comparação), em versos de poema; verbos no gerúndio, em conto;

- identificam: o local da moradia de uma personagem no enredo, em conto; o local em que se passa a história, em conto; a época em que ocorre a ação do enredo, em novela; as expressões utilizadas pelo narrador que marcam o momento em que o fato foi narrado, em segmento de romance; as marcas do foco narrativo no enredo, em segmento de romance, crônica, conto e poema; o enunciado que se apresenta sob a forma de discurso direto, em conto, fábula e novela; o enunciador do discurso direto, em conto; o conflito gerador do enredo,

em conto, crônica, fábula, segmento de romance e poema; o segmento que o enunciador determina o desfecho do enredo, em conto;

- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em crônica, poema, fábula, conto e lenda;
- identificam o verso de poema que representa uma metáfora, com base em uma dada definição;
- inferem: informação pressuposta, com base na compreensão global do texto, em poema, crônica e conto; a moral, estabelecendo relação entre a moral e o tema, em fábula; o humor, produzido pela introdução de um fato novo no final da narrativa, em crônica; o humor, considerando o uso intencional de ambiguidades (palavras, expressões, recursos iconográficos), em anedota, crônica e conto; o humor pelo uso de metáfora, em *hai-kai*.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades dos níveis anteriores.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
ADEQUADO
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

Exemplo 3¹⁶

Tema 1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.

H03 Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional.

Leia o texto para responder à questão.

CARTA-RESPOSTA DA EMPRESA PARA O CONSUMIDOR

Segunda-feira, 25 de junho de 2012 - 15:03

A Astro.com providenciou o cancelamento da compra de um DVD (recebido rachado e com a embalagem violada), de acordo com a sua solicitação, cliente Priscila. O atendimento será acompanhado até a conclusão do caso.

Pedimos desculpas pelo transtorno.

Atenciosamente.

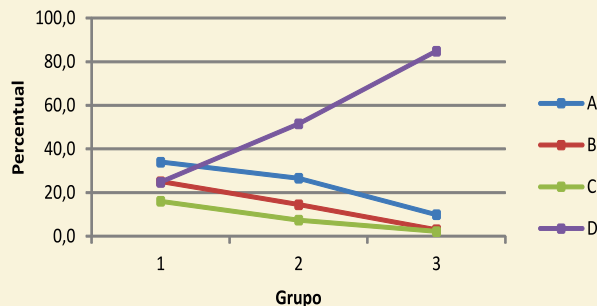
Equipe Astro.com.

(Disponível em: <http://www.reclameaqui.com.br/3131933/a.-com-loja-virtual/aparelho-quebrado-rachado/>. Acessado em 26.06.2012. Adaptado)

Nessa carta, a expressão “Pedimos desculpas pelo transtorno” é dirigida, especificamente, para

- (A) as pessoas que reclamaram do DVD.
- (B) a empresa Astro.com que enviou a carta.
- (C) os funcionários que venderam o DVD.
- (D) a cliente Priscila que comprou o DVD.

Gab D	N	Dificuldade Média	Discriminação Ótima		
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	
% Total		22,30	12,90	7,60	57,20
% Grupo 1		34,00	25,10	16,10	24,80
% Grupo 2		26,60	14,50	7,40	51,50
% Grupo 3		9,90	3,00	2,20	84,90
Rbis		-0,27	-0,38	-0,35	0,54



16 Descrição do ponto 225 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: identificam os interlocutores prováveis do texto, considerando o contexto, em carta-resposta.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
ADEQUADO
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar a quem se destina uma frase do texto apresentada no enunciado. Para isso, ele precisa reconhecer os diferentes interlocutores envolvidos na situação de comunicação por meio das marcas linguísticas que evidenciam cada fala, ou seja, reconstruir a situação comunicativa da interação verbal. A fim de recuperar no enunciado marcas do momento da produção e das intenções do autor, o leitor precisa responder a perguntas como: Quem escreveu o texto? Para quem o texto foi escrito? Em que suporte foi publicado e circula? Qual o objeto e objetivo da publicação? Por que e como o autor escolheu o gênero mais apropriado naquela situação?

Algumas vezes, a finalidade do texto, ou seja, sua função na situação de interlocução pode ser reconhecida pelo próprio gênero ou tipo textual que o autor escolheu. A familiaridade do leitor com o tipo ou gênero textual pode também ser um fator de facilidade ou de dificuldade. No texto que serviu de suporte ao item, o primeiro elemento que dá indícios das partes em diálogo é a frase “Carta-resposta da empresa para o consumidor”, dela já se depreende que a carta é resposta a uma outra carta enviada anteriormente à empresa, o remetente agora é essa empresa, e o destinatário, um consumidor. O nome da empresa aparece logo na primeira linha, Astro.com, e o do consumidor, logo na segunda linha, Priscila. Pela leitura, constata-se o que motivou o início dessa correspondência foi o envio de um DVD danificado para a cliente Priscila, a qual, descontente, enviou uma primeira carta queixando-se do problema e solicitando o cancelamento da compra. Levando em consideração esse contexto, conclui-se que a expressão “Pedimos desculpas pelo transtorno” é dirigida à Priscila.

Em média, 57,2% dos alunos assinalaram o gabarito **D**. Os respondentes que assinalaram o distrator **A**, provavelmente, concluíram que mais de um cliente havia sido prejudicado pela compra de um DVD rachado e com a embalagem violada, daí terem indicado que o pedido de desculpas estendia-se “às pessoas que reclamaram do DVD”. Os que assinalaram **B**, desconsiderando a estrutura e a organização de composição da carta, concluíram que a Astro.com era o destinatário, e não o remetente. Já os que optaram pelo distrator **C**, provavelmente, concluíram que os funcionários que venderam o DVD tinham sido prejudicados e receberam o pedido de desculpas da empresa. É interessante notar que, no grupo 1, uma porcentagem significativa de alunos não soube distinguir os interlocutores no texto – 75,2% – possivelmente ainda não compreendem a estrutura e a função de uma carta-resposta em seu contexto sociodiscursivo.

Para desenvolver essa habilidade, são necessárias atividades de leitura que possibilitem aos alunos mobilizar seus referenciais escolares de conhecimento sobre os modos de analisar cartas, nesse caso, analisar as relações de produção, circulação e recepção desse gênero. As cartas são trabalhadas em sala de aula desde os anos iniciais do ensino fundamental. No 4.º ano, por exemplo, o aluno aprende a escrever cartas de leitor¹⁷, atentando sobretudo para elementos como título, identificação do autor, informações sobre o endereço, data em que foi escrita. Portanto, são necessárias atividades de retomada do que já foi trabalhado ao longo dos anos de escolaridade.

¹⁷ Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 4º ano – 7. ed. rev. e atual.* São Paulo: FDE, 2015. p. 243, 244.

Exemplo 4¹⁸

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

H36 Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global.

BICHO URBANO

Ferreira Gullar

Se disser que prefiro morar em Pirapemas
ou em outra qualquer pequena cidade do país
estou mentindo
ainda que lá se possa de manhã
lavar o rosto no orvalho
e o pão preserve aquele branco
sabor da alvorada

Não não quero viver em Pirapemas
Já me perdi
Como tantos brasileiros
me perdi, necessito
deste rebuliço de gente pelas ruas
e meu coração queima gasolina (da comum)
como qualquer outro motor urbano

A natureza me assusta
Com seus matos sombrios suas águas
suas aves que são como aparições
me assusta quase tanto quanto
esse abismo
de gases e de estrelas
aberto sob minha cabeça.

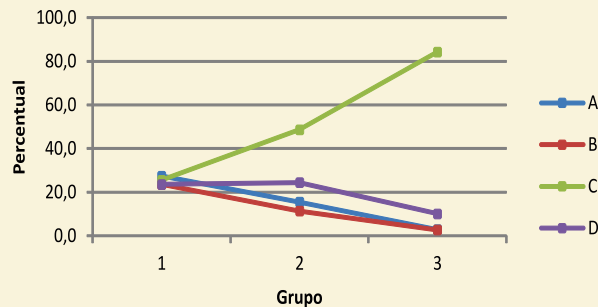
(Ferreira Gullar. *Bicho Urbano*. In: *Toda poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio)

Considerando a ideia geral transmitida pelo poema, pode-se afirmar que o poeta prefere viver nas grandes cidades, pois

- (A) não gosta de lavar o rosto no orvalho.
- (B) só gosta do pão lá produzido.
- (C) **sente necessidade da agitação urbana.**
- (D) reconhece o benefício da poluição produzida pelos carros.

18 Descrição do ponto 225 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: inferem informação pressuposta, com base na compreensão global do texto, em poema.

Gab C	N	Dificuldade Média	Discriminação Muito Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	13,90	11,20	56,00	18,90
% Grupo 1	27,40	23,60	25,50	23,60
% Grupo 2	15,50	11,40	48,70	24,40
% Grupo 3	2,90	2,70	84,30	10,10
Rbis	-0,39	-0,40	0,53	-0,17



Comentário

O item avalia se o aluno consegue compreender de forma global um texto literário e, com base nessa compreensão, inferir informação pressuposta ou subentendida. Para isso, ele precisa relacionar as informações que o texto fornece com outras que possui acerca do assunto, da estrutura e dos recursos expressivos utilizados pelo autor na composição do poema. Nesse caso, trata-se de inferência fundamentada em um conhecimento partilhado sobre o gênero “poema” e seu assunto principal: as características de pequenas cidades do interior em contraste com os grandes centros urbanos do Brasil. Aliás, esse eixo de comparação é fundamental para a apreensão do sentido global do texto. Devido ao seu caráter metafórico/literário, à sua estrutura e ao seu vocabulário, o texto pode ser categorizado como de alta complexidade.

*O índice médio de acerto (56%) aponta que, em geral, esta é uma habilidade que os alunos não desenvolveram satisfatoriamente. Provavelmente, os alunos que assinalaram os distratores encontraram dificuldade para reconhecer no poema os motivos que levam o eu poético a preferir as grandes cidades, sobretudo por causa da linguagem utilizada para descrevê-las no texto: “rebuliço de gente pelas ruas,” “esse abismo de gases e estrelas” etc. Essa linguagem metafórica, altamente complexa, deveria ser interpretada e associada ao gabarito **C** “sente necessidade da agitação urbana,” que apresentava uma síntese dos motivos da preferência do eu poético pelos centros urbanos. No grupo 1, apenas 25,5% dos leitores conseguiram fazer essa leitura e optar pelo gabarito, e, no grupo 2, menos da metade (48,7%). É interessante notar que 10% dos alunos do grupo 3 assinalaram a alternativa **D**, provavelmente, por causa de uma inferência equivocada, uma vez que, embora o poema faça referência à queima de gasolina (que, conseqüentemente, gera poluição), não há menção a benefícios advindos desse processo. A alternativa **A**, escolhida por 27,4% dos leitores do grupo 1, não encontra respaldo no texto, pois uma leitura atenta possibilita compreender que “lavar o rosto no orvalho” é um dos benefícios de se viver em cidades pequenas. Já a alternativa **B**, escolhida por 23,6% dos leitores do grupo 1, é incorreta por causa do uso do advérbio “só,” que estabelece um sentido de exclusividade que a leitura do texto não autoriza.*

Para desenvolver essa habilidade, o professor pode propor atividades com poemas, destacando, além da subjetividade e da forma em verso, a musicalidade e a imagem como elementos constitutivos desse gênero. Nesse trabalho, pode-se recorrer a autores que propõem a instrumentalização da leitura do poema, em situação escolar, analisando-o em três níveis: fônico, sintático-semântico e visual¹⁹, a fim de inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global do texto.

19 BALESTRIERO, M. L. *A criança e a poesia: um encontro possível*. A poesia na 5ª série. Marília, 1998. (Tese de doutorado), UNESP.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

NÍVEL AVANÇADO: ≥ 275

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (9,0%) realizam tarefas de leitura além do esperado para o ano que frequentam. Leem textos mais complexos e longos. Quando respondem às tarefas de leitura, compreendem informações implícitas, associadas a aspectos específicos de gêneros como mapas, gráficos e artigos historiográficos, direcionados a diferentes públicos. Mobilizam, também, conhecimentos mais estruturados, principalmente aqueles relativos à aplicação de categorias sobre os usos da língua e sobre a construção do texto literário.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Avançado, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam: o provável público-alvo, a finalidade de produção e o assunto principal do texto, em artigo de divulgação e cartaz de propaganda institucional; os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em verbete de dicionário e cartaz de propaganda institucional;
- identificam o interlocutor pelo reconhecimento de palavra que se refere a ele em frase do texto, em artigo de divulgação.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido denotado de: expressão utilizada, em segmento de instruções; vocábulo de área científica, em artigo de divulgação;
- localizam itens explícitos de informação, relativos à descrição de uma pessoa, em artigo de historiografia;
- localizam e relacionam itens explícitos de informação distribuídos ao longo de texto artigo de divulgação;
- comparam informações explícitas, estabelecendo relações entre elas, em gráfico;
- inferem: informação subentendida, com base na compreensão global do texto, em entrevista, notícia, instruções e artigo de divulgação científica;

o assunto, em notícia; a ideia principal do texto, em artigo de opinião; o tema, em resenha literária;

- selecionam legenda para o texto, considerando as informações explícitas nos indicadores que o acompanham, em mapa temático.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- identificam a tese defendida, em artigo de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto, identificando o antecedente de um pronome oblíquo, em notícia e artigo de divulgação científica, e de pronome relativo, em notícia;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações: explícitas distribuídas ao longo de artigo de divulgação científica; implícitas, com base na compreensão global do texto, em instruções;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: recursos verbais e não verbais, com a finalidade de convencer o interlocutor a criar determinado hábito, em lista de instruções; pontuação (aspas) para indicar expressões coloquiais, em instruções;
- estabelecem relações lógico-discursivas, selecionando uma conjunção que pode substituir outra de mesmo sentido, em advertência;
- distinguem a opinião de fato, em segmento de artigo de divulgação científica, notícia, entrevista e artigo de divulgação de interesse didático.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- identificam uma referência a um ditado popular, em artigo de opinião;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: recursos não verbais em imagem que acompanha texto, associando as informações dadas por escrito, em notícia; de palavra com a finalidade de criar um determinado comportamento, em propaganda; de formas de apropriação textual, como a utilização de outro gênero, em gênero publicitário;
- inferem informação pressuposta no enunciado citado, em notícia.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam o uso de: marcas típicas da fala em segmento de carta de leitor; variante linguística de espaço físico (léxico), em tira em quadrinhos;
- identificam o: segmento que é marcado por expressão tipicamente familiar, em carta; sentido de uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo, em instruções;
- identificam: padrões nos processos de transformação de verbos em substantivos; o uso adequado da concordância verbal (sujeito/predicado), com base na correlação entre definição/exemplo; os sentidos decorrentes do uso de tempo verbal em frase do texto; padrões ortográficos na escrita das palavras terminadas por sufixos (eza/esa), ou pelo uso do x, após o ditongo, com base na correlação entre definição/exemplo; o verbo de frase enunciada em discurso direto, em notícia;
- identificam o sentido produzido pelo uso do verbo no modo imperativo, em cartaz de propaganda institucional;

- identificam processos de transformação do enunciado, pelo uso do imperativo, de acordo com as características do gênero, em receita culinária.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o sentido conotado: de vocábulo utilizado para provocar uma ironia, em verso de poema; de expressão, em verso de poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: dos advérbios de modo, em poema; da reiteração do pronome adjetivo, em poema; da repetição dos mesmos versos, em poema; dos verbos no imperativo, em conto; de palavra colocada entre aspas, em crônica; de estribilho ao final de cada estrofe, em poema; de determinados recursos gráficos, sonoros e rítmicos, em poema; de pontuação expressiva (reticências e exclamação), em poema;
- identificam: marcas explícitas da presença do narrador-personagem, em segmento de relato literário; a retomada de um fato histórico, em segmento de romance; a referência implícita a um fato histórico, em conto; o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em crônica; as características implícitas da personagem, em crônica;
- organizam, em sequência, os principais episódios do enredo, em um trecho de romance e fábula;
- identificam o verso que pode servir de exemplo para o uso de recurso semântico-expressivo (personificação, antítese e comparação), em poema;
- inferem: uma comparação implícita em crônica; a moral, estabelecendo relação entre a moral e o tema do texto, em fábula; o humor, em crônica e trecho de romance; a ironia presente no enredo, justificando o modo como ela foi construída, em conto.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades dos níveis anteriores.

Exemplo 5²⁰

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

H11 Identificar a tese explicitada em um texto argumentativo.

Leia o texto a seguir.

EXCESSO DE AÇÚCAR...

Por Carol Castro

Pois é, se o risco de ter diabetes ou engordar nunca te motivou a manear nos doces, agora o apelo é outro. Ou você diminui o consumo de açúcar, ou corre o risco de ficar um pouquinho menos inteligente.

É o que diz um estudo da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos. Em testes realizados com ratos, os pesquisadores concluíram que o excesso de frutose pode prejudicar o aprendizado e a memória. A boa notícia é que o consumo de omêga-3, encontrado em peixes, pode amenizar esses danos.

Os pesquisadores acreditam que o excesso de frutose pode bloquear uma das funções da insulina: regular como as células usam e armazenam açúcar para gerar energia suficiente para pensar e agir. E o ômega-3 reduz esse efeito.

Então fica a dica: se você é do time que abusa do refrigerante e doces industrializados, é bom compensar com uma dieta rica em peixe.

(Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/page/16/>. Acessado em 12.10.2012. Adaptado)

Conforme esse texto, depois de fazer pesquisas, cientistas americanos passaram a defender a ideia de que

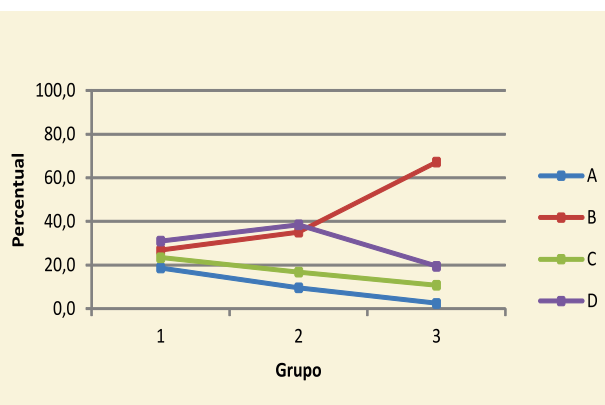
(A) ratos têm problema de aprendizado e de memória.

(B) açúcares em demasia no organismo prejudicam o pensar e o agir.

(C) armazenamento de açúcar gera energia suficiente para o ser humano pensar e agir.

(D) distúrbios como diabetes e obesidade são causados pelo consumo excessivo de doces.

Gab	N	Dificuldade		Discriminação	
B	11205	Média		Muito Boa	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	
% Total	9,20	45,00	16,30	29,50	
% Grupo 1	18,70	26,80	23,50	31,00	
% Grupo 2	9,60	35,10	16,80	38,50	
% Grupo 3	2,50	67,20	10,80	19,50	
Rbis	-0,38	0,37	-0,18	-0,11	



20 Descrição do ponto 275 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: identificam a tese defendida pelo enunciador, em artigo de divulgação científica.

Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar a tese explicitada pelo enunciador de um artigo de divulgação científica. Para isso, ele precisa compreender as relações entre as ideias, os dados e os fatos mobilizados explicitamente pelo autor e seu encadeamento lógico de modo a recuperar o ponto de vista defendido no texto. O texto pode ser categorizado como de alta complexidade devido à escolha lexical e gramatical, ao tema pouco previsível e à linguagem formal. Por se tratar de uma tipologia dissertativo-argumentativa com o predomínio de sequências contrastivas explícitas, seu objetivo básico é convencer o leitor. A informação temática (ideias, opiniões, fatos, conhecimentos) é apresentada, comentada, explicada, confrontada, defendida, negada, em forma de proposições verbais, em relação a outras proposições, com o propósito de persuadir. A estruturação linguística se destina também a garantir a credibilidade da instância de produção, fazendo o interpretante perceber a relevância dos fatos e realizar as ações sugeridas pelos comandos implícitos do texto, pois os atos discursivos procuram não só informar, como também modificar comportamentos²¹. A tese é definida como a proposição em que o enunciador procura demonstrar seu ponto de vista e para o qual orienta argumentativamente todo o texto. Devido à sua complexidade, o texto exige um leitor com repertório cultural e escolar.

Os percentuais gerais de acerto apontam que se trata de uma habilidade ainda não dominada pela maioria dos alunos. Em média, o gabarito B foi assinalado por apenas 45% deles. Aqueles que escolheram a alternativa A (9,2%, em média), “ratos têm problema de aprendizado e de memória”, provavelmente apoiaram-se na frase do segundo parágrafo “o excesso de frutose pode prejudicar o aprendizado e a memória”, e não compreenderam que esses problemas foram decorrentes da pesquisa feita com ratos para comprovar a tese defendida pelos cientistas. A alternativa C atraiu 16,3% dos leitores. Provavelmente, os alunos que optaram por ela não compreenderam a tarefa a ser realizada, isto é, identificar a tese defendida por cientistas analisando o prejuízo causado pelo excesso de açúcar no sangue. Esses adolescentes, possivelmente, apoiaram-se na frase do terceiro parágrafo “as células usam e armazenam açúcar para gerar energia suficiente para pensar e agir”, desconsiderando o fato de que esse dado não estava em discussão, uma vez que se tratava de uma informação cientificamente aceita como verdade. A alternativa D foi aquela que mais atraiu alunos dos três grupos específicos – 1, 2 e 3 – sendo que, no caso dos alunos dos grupos 1 e 2, o índice de opção por este distrator (31% e 38,5%, respectivamente) é consideravelmente maior do que o índice de opção pelo gabarito B (26,8% e 35,1%, respectivamente). É importante notar que, considerando apenas os conhecimentos científicos sobre o assunto, a informação de que “distúrbios como diabetes e obesidade são causados pelo consumo excessivo de doces” pode ser considerada verdadeira. No entanto, não é essa a tese defendida no texto pelos cientistas da Universidade da Califórnia.

Para desenvolver essa habilidade, faz-se necessário um trabalho com textos dissertativo-argumentativos em sala de aula que possibilite aos alunos identificar o ponto de vista adotado pelo enunciador, o qual pode estar implícito ou aparecer explicitamente em partes do texto, no início ou apenas no parágrafo final. A análise do esquema argumentativo se configura como meio de prova de afirmações, conceitos e conclusões acerca de um determinado assunto. Nesse trabalho, a definição a seguir poderia ser bastante útil:

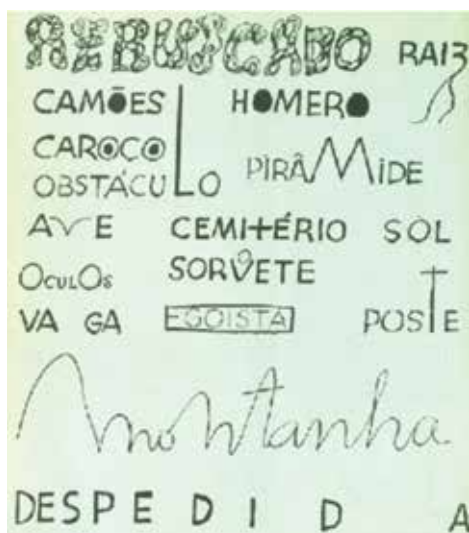
21 SOARES, Doris de Almeida. *Elementos básicos para a análise de textos argumentativos em língua portuguesa*. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 15.04.2015

O texto argumentativo pressupõe uma concepção da linguagem enquanto uma relação dialógica, uma vez que quem argumenta, o faz com vista a convencer um interlocutor. Isto significa poder movimentar-se dentro do texto segundo diferentes perspectivas, ter em mente uma representação do interlocutor e relacionar-se com ela, antecipando possíveis objeções, esclarecendo pontos de vista, defendendo argumentos, apresentando ideias contrárias e refutando-as. Desta forma, a argumentação se realiza num espaço entre o estabelecimento de um sujeito e a representação de um interlocutor²².

Exemplo 6²³

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

H34 Associar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos ao tema de um poema.



(Millôr Fernandes. *Trinta anos de mim mesmo*. São Paulo: Círculo do Livro)

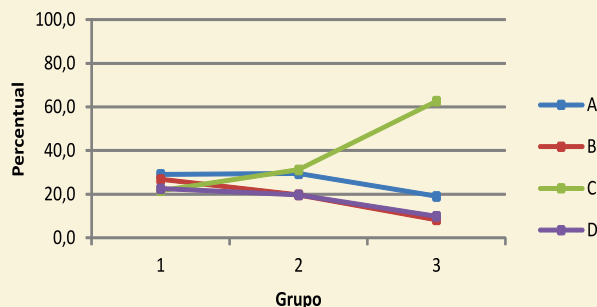
Podemos afirmar que todos os símbolos e desenhos relacionados às palavras que compõem o poema servem para

- (A) se opor ao significado original das palavras presentes.
- (B) modificar o significado original das palavras presentes.
- (C) **reforçar e evidenciar o significado dessas palavras.**
- (D) tornar essas palavras incompreensíveis e sem sentido.

22 DURIGAN, J. A.; ABAURRE, M.B.; VIEIRA, Y. Frateschi (org.). *A magia da mudança* – Vestibular Unicamp: Língua e literatura. Campinas: Editora Unicamp, 1987.

23 Descrição do ponto 275 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP: associam o uso de determinados recursos gráficos ao tema de um poema.

Gab C	N 11313	Dificuldade Média	Discriminação Muito Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	26,30	18,50	37,50	17,70
% Grupo 1	29,10	26,80	21,60	22,60
% Grupo 2	29,50	19,70	31,20	19,70
% Grupo 3	19,10	8,30	62,70	9,90
Rbis	-0,09	-0,24	0,36	-0,16



Comentário

O item avalia se o aluno consegue associar o uso de recursos gráficos ao tema de um poema. Para isso, ele precisa atentar para os símbolos e desenhos que integram a própria escrita das palavras e reforçam seu sentido. O comando exige que o aluno tenha uma compreensão global do texto e estabeleça uma síntese com base na sua análise. Há, portanto, a necessidade de realizar inferências para indicar a resposta correta. No poema, algumas palavras apresentam símbolos que são mais facilmente apreendidos em função de sua ampla veiculação na sociedade, como na escrita da palavra “cemitério”, na qual a letra “t” é substituída pela cruz (+), símbolo cristão encontrado sobre as lápides; outras palavras, porém, são escritas de tal modo que sua complexidade apresenta-se como um desafio ao leitor que procura compreendê-las, como na escrita da palavra “egoísta”, fechada em um retângulo que remete à ideia de isolamento de quem pensa apenas em si mesmo.

*Os índices gerais de acerto mostram que menos da metade dos alunos (37,5%) optou pelo gabarito **C**, portanto se trata de uma habilidade ainda não dominada pela maioria deles. Considerando os índices específicos de cada grupo, constata-se que a maioria dos estudantes do grupo 3 (62,7%) domina a habilidade aferida pelo item. Já os percentuais dos grupos 1 e 2 são consideravelmente mais baixos: 21,6% e 31,2%, respectivamente. Dentre os distratores, o **A** foi aquele que mais atraiu os alunos dos três grupos (29,1%, 29,5% e 19,1%, respectivamente). Tanto o distrator **A** quanto o **B** remetiam à ideia de um “significado original” das palavras que teria sido de algum modo modificado com a construção do poema, porém não é isso o que ocorre. Em média, 17,7% dos leitores assinalaram o distrator **D**, considerando incompreensíveis e sem sentido as palavras do texto. É importante notar que, para responder corretamente à questão, não era preciso compreender o sentido global do texto, mas atentar apenas para as palavras e os símbolos que as compunham, procurando identificar em que medida eles interferiam em seu efeito de sentido. Desse modo, pode-se afirmar que mesmo que o poema lhes tenha parecido incompreensível as palavras podiam ser compreendidas isoladamente.*

Para desenvolver essa habilidade, podem ser propostas atividades com textos literários em que o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos esteja associado ao tema. Com esse trabalho, espera-se contribuir para a formação de um leitor mais atento para compreender que os recursos utilizados neles têm significação própria em relação à situação comunicativa em que foram produzidos.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

AVANÇADO

Quanto mais compreende os modos de dizer dos textos literários mais o leitor lhes dá valor, por reconhecer o trabalho intencional do artista em manifestar pelo texto escrito um pensamento cultural coletivo que busca atender a todos aqueles que querem com ele compartilhá-lo. Saber interpretá-los demanda um afastamento do aqui e agora imediato, a realidade neles é representada em um plano ficcional com intenções comunicativas diferentes dos textos não literários.

2.2.1. – CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No período de 2010 a 2014, o 7º ano do EF experimentou um avanço pouco significativo na média de proficiência em Língua Portuguesa, a evolução foi de 7,9 pontos na média dos estudantes da rede pública estadual.

Tabela 12. – Evolução Temporal das Médias de Proficiência Língua Portuguesa – 7º Ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual

SARESP 2010	SARESP 2011	SARESP 2012	SARESP 2013	SARESP 2014
203,7	208,1	210,6	208,7	211,6

Em 2014, no nível Adequado (incorporando-se o nível Avançado), a proporção dos alunos do 7º EF, em Língua Portuguesa/Leitura, é de 38,3%. No entanto, a porcentagem de alunos no nível Básico (38,3%) traz uma informação alentadora, tendo em vista que esses alunos dominam parcialmente os conteúdos/habilidades avaliados e, portanto, encontram-se próximos de aprender aquilo que está previsto para ser aprendido.

De qualquer modo, deve-se destacar o fato de os estudantes do 7º EF estarem avançando, o que, por si só, já pode ser considerado algo positivo. Não se pode, porém, perder de vista a necessidade de continuar o trabalho que vem sendo realizado e encontrar os entraves que têm impedido um maior avanço no aprendizado dos adolescentes.

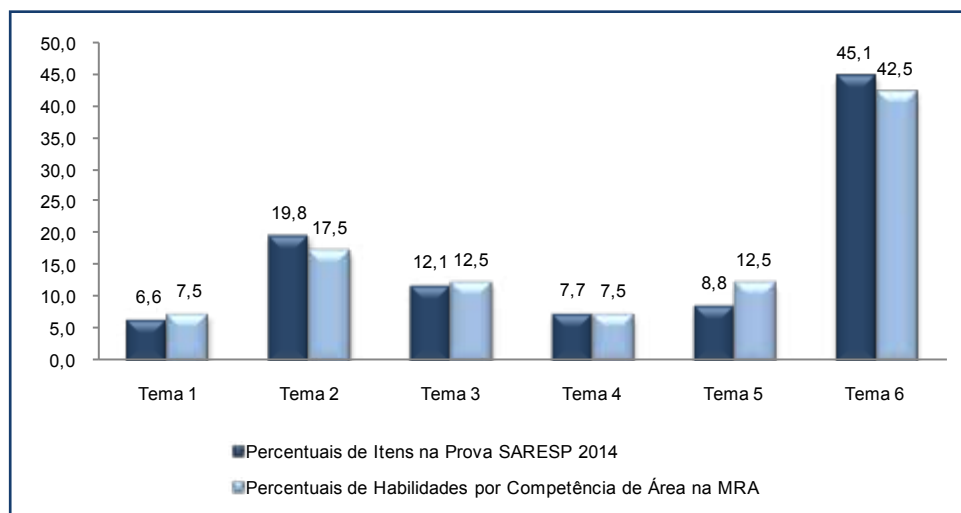
Por meio da análise dos resultados da prova do SARESP 2014, pode-se localizar as competências e habilidades que ainda não foram satisfatoriamente desenvolvidas por eles. Com essas informações em mãos, gestores e educadores podem traçar estratégias para a superação dos obstáculos com maior segurança.

Este documento é parte da reflexão que precisa ser feita para que essa avaliação, de fato, cumpra seu papel de reorientação para uma aprendizagem de melhor qualidade em todas as escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Para que possam dar este passo adiante, é preciso que gestores e professores compreendam a vinculação entre as expectativas de aprendizagem apresentadas no Currículo e as habilidades expressas na Matriz de Referência para Avaliação. Como a Matriz representa um recorte do conteúdo curricular, ela não deve ser adotada como ferramenta para definir sobre o que ser ensinado em sala de aula, porém compreender sua vinculação ao Currículo é indispensável para quem pretende se apropriar dos resultados de uma avaliação em larga escala, como é a do SARESP. Além disso, não se pode negar o fato de que os conhecimentos selecionados para a composição dos itens da prova são escolhidos por serem considerados essenciais para o período de escolaridade avaliado.

Em 2014, como já tem ocorrido nos últimos anos nas provas de Língua Portuguesa do SARESP, todas as 40 habilidades constantes da Matriz de Referência para a Avaliação estiveram presentes na composição da prova do 7º ano EF de Língua Portuguesa. O gráfico a seguir mostra a relação entre a prova e a Matriz, considerando os seis temas avaliados e suas habilidades.

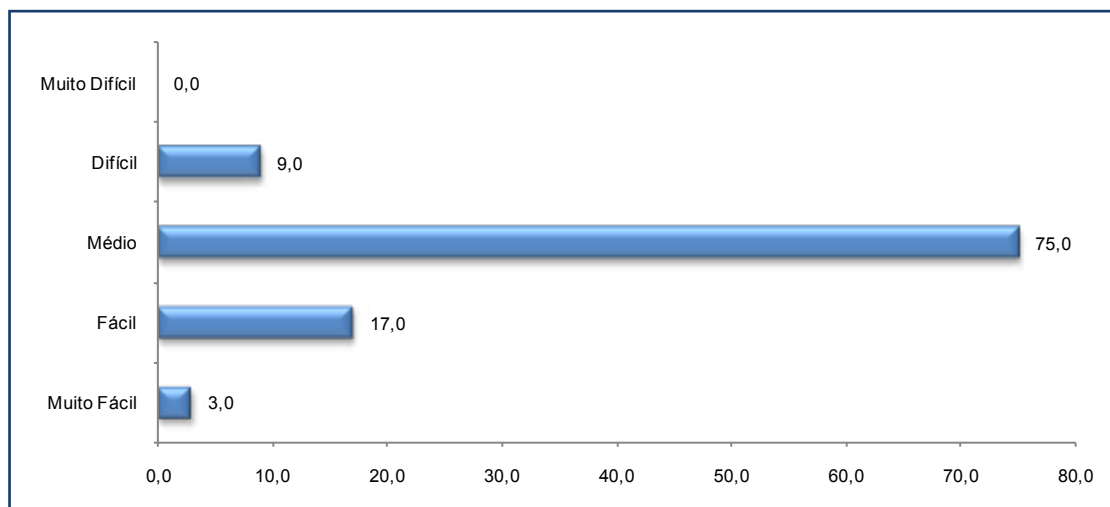
**Gráfico 12. – Prova de Língua Portuguesa do SARESP 2014 e Matriz de Referência da Avaliação
7º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014**



Como é possível verificar no gráfico, em todos os seis temas há relação de proporcionalidade entre a Matriz de Referência e a prova de Língua Portuguesa do SARESP 2014.

Já o próximo gráfico registra o grau de dificuldade aferido nos 104 itens da prova de Língua Portuguesa do 7º ano EF em 2014.

**Gráfico 13. – Distribuição dos Itens segundo Nível de Dificuldade
Prova de Língua Portuguesa – 7º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014**



Como se pode verificar no Gráfico 13, 92 itens estavam entre os níveis médio e fácil de dificuldade, considerando-se os seguintes critérios para a aferição dessas informações.

MUITO FÁCIL	FÁCIL	MÉDIO	DIFÍCIL	MUITO DIFÍCIL
Intervalo de acertos 86 a 100%	Intervalo de acertos 66 a 85%	Intervalo de acertos 36 a 65%	Intervalo de acertos 16 a 35%	Intervalo de acertos 0 a 15%

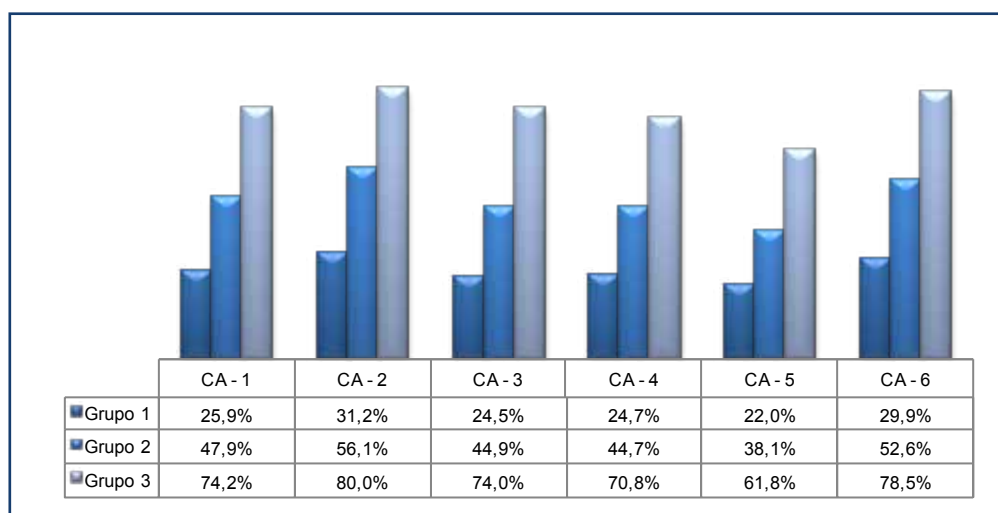
A partir do número de acertos que os estudantes obtiveram na prova (24 itens), eles são divididos em três grupos determinados. No 7º ano EF, os alunos do Grupo 1 são aqueles que acertaram até 9 questões, já os do Grupo 2 acertaram entre 10 e 15 itens, e os do Grupo 3 responderam corretamente entre 16 e 24 questões. A pontuação máxima aferida em cada grupo de desempenho já dá uma indicação do desempenho geral dos alunos do nível de ensino considerado.

Tabela 13. – Número de Itens Respondidos Corretamente em cada um dos Três Grupos de Alunos Prova de Língua Portuguesa – 7º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014

Número de itens respondidos corretamente	
Grupo 1	0 a 9
Grupo 2	10 a 15
Grupo 3	16 a 24

A fim de facilitar a compreensão das reais dificuldades dos alunos, o gráfico a seguir apresenta de forma detalhada o aproveitamento deles em cada Competência de Área. Por meio dele, é possível identificar o desempenho dos três grupos (1, 2 e 3).

Gráfico 14. – Percentual de Acerto de Acordo com as Competências de Área – Grupos 1, 2 e 3 de Alunos – Prova de Língua Portuguesa – 7º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014



Cabe lembrar quais são as Competências de Área contempladas pela Matriz de Referência do SARESP.

Legenda

CA-1 Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

CA-2 Reconstrução dos sentidos do texto

CA-3 Reconstrução da textualidade

CA-4 Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos

CA-5 Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

CA-6 Compreensão de textos literários

No Gráfico 14, observa-se que os estudantes do Grupo 1 apresentam um desempenho inferior a 40% de acerto em todas as seis Competências de Área; e, do Grupo 2, um desempenho inferior a 60% de acerto.

Para a composição da prova aplicada em 2014, assim como ocorreu em 2013, foram utilizadas mais habilidades do **Tema 6** – Compreensão de textos literários. Dos 104 itens que compõem a prova, 41 foram tirados dele, o que corresponde a 39,4% da prova. Dentre os motivos que explicam a predominância das habilidades do **Tema 6** em comparação à utilização das demais, pode-se ressaltar o fato de que 17 das 40 habilidades contempladas pela Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP no 7º ano do EF pertencem a ele. É por esta e outras razões que frequentemente a prova é composta por um número maior de itens oriundos dele.

Na tabela a seguir, pode-se observar como esses itens do **Tema 6** estavam distribuídos na prova de 2014 e qual foi, em geral, o desempenho dos alunos frente a eles.

**Tabela 14. – Acertos por Habilidade na Competência de Área em Compreensão de Textos Literários
Prova de Língua Portuguesa – 7º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014**

Habilidade	Nº Itens	Média de Acertos (em%)
H24	4	71,8%
H25	3	65,3%
H26	3	47,3%
H27	2	60,8%
H28	3	51,9%
H29	3	57,1%
H30	2	49,2%
H31	1	41,1%
H32	2	72,4%
H33	3	58,2%
H34	2	54,6%
H35	3	50,5%
H36	2	49,3%
H37	2	50,4%
H38	2	45,5%
H39	3	48,3%
H40	1	55,6%
Total	41	

É possível notar que, segundo a tabela, a média de acerto dos alunos ficou entre 41,1% e 71,4%, e, em cada grupo específico de desempenho (1, 2 e 3), 29,9%, 52,6% e 78,5%, respectivamente. Diante desses dados, um professor pode concluir, por exemplo, que os estudantes não desenvolveram satisfatoriamente a habilidade de número 30 (Identificar o discurso direto de uma personagem num enunciado de narrativa literária.). Entretanto, essa conclusão seria simplista e pouco produtiva, já que há diferenças no que diz respeito ao grau de complexidade com que os descritores da Matriz são tratados pelos avaliadores. Por isso, de um mesmo descritor podem derivar itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa.

O grau de complexidade do **texto** resulta, entre outros motivos, 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.

O grau de complexidade da **tarefa** resulta de aspectos relativos aos diversos saberes que o sujeito terá de mobilizar para resolver o problema proposto.

Ao se considerarem as articulações entre a complexidade da tarefa e a do objeto, outros graus de dificuldade podem ser introduzidos, de modo que não existem padrões fixos de complexidade. O mesmo descritor, dependendo do texto escolhido e do tipo de tarefa solicitada, pode trazer graus de dificuldade diferentes. Por exemplo, quando se solicita que o leitor localize uma informação no texto, a tarefa poderá ser mais ou menos difícil, dependendo da complexidade desse texto e do tipo de questão proposta.

Isso fica mais evidente quando se analisa o desempenho dos alunos ao responderem a duas questões diferentes elaboradas a partir de um mesmo descritor. Seguem dois itens do 7º ano que cobraram a habilidade de número 30 e os dados estatísticos contendo o desempenho dos estudantes que responderam a eles no SARESP 2014:

ITEM 1

Leia o texto para responder à questão.

A INVERNADA DO SOSSEGO

José J. Veiga

Fazia dias que o Balão não aparecia na porteira do curral, e já estávamos ficando apreensivos, menos meu pai, que sempre tinha uma explicação otimista para tudo o que saía fora do costume. Quando eu quis dar uma batida nas vizinhanças para ver se encontrava nosso cavalinho ele disse que não valia a pena, que o Balão certamente estava amadrinhado com a égua de Seu Boanerges, ou pastando na várzea do major Acácio, onde havia brotado capim novo depois das chuvas; quando sentisse fome de sal ou milho procuraria o caminho de casa. E acrescentou:

– Pode ser também que ele esteja cansado de sela...

Isso tinha a intenção de uma branda censura a mim e a meu irmão Benício, que passávamos praticamente o dia inteiro em cima do Balão, às vezes até um na sela e o outro na garupa.

Meu pai falou tão confiante que resolvemos esquecer nossas preocupações. Depois do banho na bica do monjolo e do jantar na mesa grande da varanda, meu avô à cabeceira provando cada prato antes de passá-lo aos demais, é que chegava a hora de pensar no Balão.

(J. J. Veiga. *A invernada do Sossego*. In: Melhores contos. Seleção de J. Aderaldo Castelo. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. p. 57. Com cortes)

A passagem do texto que reproduz a fala exata do pai, tal como ele disse ao filho, está em:

- (A) “(...) não valia a pena (...)”
- (B) “(...) o Balão certamente estava amadrinhado com a égua de Seu Boanerges (...)”
- (C) “(...) quando sentisse fome de sal ou milho procuraria o caminho de casa.”
- (D) “Pode ser também que ele esteja cansado de sela...”

Gab	N	DIF: 0,66	DISC: 0,42	
D	880	Difícil	Muito Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	23,50	24,80	17,20	34,50

ITEM 2

ESPERANÇA

Mario Quintana

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
– ó delicioso voo!
Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
– Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
– O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

(Mario Quintana. *Esperança*. In: Nova Antologia Poética. São Paulo: Editora Globo, 1998, p. 118)

A reprodução da fala da personagem, em discurso direto, pode ser observada no seguinte verso do poema:

- (A) Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada
- (B) Em torno dela indagará o povo:
- (C) Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
- (D) – O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

Gab	N	DIF: 0,34		DISC: 0,43	
D	758	Fácil		Muito Boa	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	
% Total	10,80	9,10	13,90	66,20	

É interessante notar que, embora em ambos seja avaliado se o aluno consegue *identificar o discurso direto de uma personagem num enunciado de narrativa literária* (H30), no primeiro item a média de acerto é de 34,5% e, no segundo, 66,2%. A partir desses exemplos, pode-se concluir que não é a habilidade em si que determina o grau de complexidade do item, mas fatores como o texto utilizado como suporte e os saberes que o aluno tem de mobilizar para resolver o problema proposto.

Em se tratando das habilidades do **Tema 6** da Matriz de Referência, o processo de identificação está diretamente relacionado às informações e conteúdos assimilados pelos alunos e imprescindíveis para

compreensão dos textos literários. Para *identificar o discurso direto de uma personagem num enunciado de narrativa literária* (H30), os estudantes precisam mobilizar seus conhecimentos acerca dos diferentes tipos de discurso que se alternam no texto – discurso direto, indireto e indireto livre – e das marcas linguísticas que evidenciam o discurso direto: a introdução dos verbos “dizer” e “falar”, as aspas, os dois-pontos, o travessão etc.

As possibilidades de se compreender semântica e esteticamente as narrativas literárias dependem, em muito, da análise de como estão combinados no texto o discurso do narrador e os discursos das personagens, ou seja, as várias “vozes” que se alternam. Em relação ao discurso das personagens, é importante se ter um referencial conceitual definido, para categorizar o discurso direto e o indireto. A comparação linguística entre eles pode ser a mais adequada em situação de aprendizagem no ensino fundamental.

O trabalho com esses tipos de discurso começa nos anos iniciais do ensino fundamental, com atividades indicadas no programa *Ler e escrever*²⁴ que têm por objetivo a análise, a compreensão e a identificação das marcas linguísticas do discurso direto e indireto. Quando o trabalho se amplia e o foco recai sobre as características linguísticas específicas do discurso direto, são destacados os seguintes objetivos:

- identificar duas possibilidades de marcar, no texto, quem está falando: utilizando dois-pontos e aspas; ou dois-pontos, parágrafo e travessão.
- reconhecer que há três possibilidades de explicar, no texto, quem está falando: anunciando quem irá falar antes de apresentar a fala do personagem; indicando quem está falando, no meio da fala do personagem; comentando quem acabou de falar, ao final da fala do personagem.
- identificar as marcas gráficas que são utilizadas em cada uma dessas possibilidades.
- compreender que, em um diálogo, se não forem apresentadas as explicações textuais sobre quem fala, só é possível identificar o autor se forem duas as pessoas a falar, e se souber a quem pertence, pelo menos, uma das falas do diálogo.
- reconhecer que indicar textualmente as falas facilita a leitura²⁵.

Quando, por meio da avaliação, constata-se que os alunos ainda têm dificuldades para identificar os discursos direto e indireto, evidencia-se a necessidade de se trabalhar esse assunto quantas vezes forem necessárias. Faz-se necessária a continuidade do trabalho de leitura em sala de aula de textos com diferentes graus de complexidade e a realização de tarefas que possibilitem aos alunos mobilizar seus conhecimentos tanto linguísticos quanto de mundo. Assim, gradualmente, haverá um deslocamento daqueles que estão nos níveis Básico e Abaixo do Básico para o nível Adequado.

24 Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas*; professor – 4.ª série; adaptação do material original, Marisa Garcia, Milou Sequerra. 2.ed. São Paulo: FDE, 2010. p. 214.

25 Idem.

2.3. – ANÁLISE DO DESEMPENHO POR NÍVEL NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

5º Ano
Ensino Fundamental

7º Ano
Ensino Fundamental

9º Ano
Ensino Fundamental

3ª Série
Ensino Médio



NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO: < 200

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (26%) realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para os quinto e sexto anos do Ensino Fundamental. Leem textos curtos com estrutura previsível e assuntos familiares. Localizam informações explícitas no texto ou aplicam conhecimentos escolares básicos, adquiridos em anos anteriores.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Abaixo do Básico, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam: a finalidade de produção do texto, com auxílio de elementos não verbais e das informações explícitas presentes em seu título, em cartaz de propaganda institucional, e mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em conto e receita culinária; o possível local de circulação do texto, em propaganda comercial; o gênero do texto, em carta, anúncio e receita culinária;
- identificam: a finalidade de produção do texto, considerando o assunto principal/gênero, em instruções, artigo de divulgação e receita culinária; o possível local de circulação, o objeto, o gênero e o público-alvo do texto, em anúncio, propaganda comercial e institucional;
- identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em receita culinária.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido de: vocábulo, em segmento de informativo de interesse didático, tira em quadrinhos e notícia; expressão utilizada em segmento de informativo de interesse didático;
- localizam: itens explícitos de informação, relativos à descrição de características de determinado fenômeno ou fato, em verbete de enciclopédia; item explícito e pontual de informação, em segmento inicial de carta informal, tira em quadrinhos, verbete de

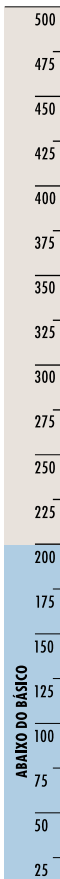
enciclopédia, notícia, artigo de divulgação científica e informativo de interesse didático; a informação explícita, com base na compreensão global do texto, em carta familiar, notícia e informativo de interesse didático;

- localizam e relacionam informações explícitas, em notícia e artigo de divulgação;
- organizam, em sequência, as informações apresentadas, com apoio de recursos visuais, em instruções;
- interpretam textos com base nos recursos visuais disponíveis, em cartaz de propaganda institucional; estabelecem conexões pontuais entre a imagem e o registro escrito, em história em quadrinhos;
- estabelecem relações entre imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens explícitos de informação, em notícia, história em quadrinhos e artigo de divulgação;
- inferem informação subentendida, com apoio de recursos gráfico-visuais, em história em quadrinhos e cartaz de propaganda institucional;
- selecionam: título para o texto, considerando as informações dadas no título original, em notícia; título para instruções em que as informações estão explícitas; advertência que pode acompanhar uma imagem, em cartaz; legenda para o texto, em que a mensagem está explícita ou implícita, em foto.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- identificam diferentes argumentos explícitos so-



bre um mesmo fato, em artigo de divulgação;

- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso intencional: de repetição da mesma palavra, escrita com diferentes tipos gráficos, em segmento final de instruções; de recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de tira em quadrinhos; de marcas discursivas de temporalidade, no encadeamento dos fatos, em artigo de divulgação;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação, identificando o referente de um pronome substantivo demonstrativo;
- estabelecem relação explícita de causa/consequência entre informações, em notícia, artigo de divulgação, lista de instruções e história em quadrinhos.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- comparam informações explícitas, em dois verbetes de enciclopédia que versam sobre mesmo assunto, identificando as diferenças entre elas;
- inferem o efeito de humor produzido, em história em quadrinhos, com base em sua compreensão global.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam: a escrita correta de forma reduzida de palavra que caracteriza o modo de falar de personagem, em segmento de história em quadrinhos; e o sentido de uso da escrita de palavra da forma como é falada por criança, em segmento de tira em quadrinhos.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o sentido conotado de vocábulo, em segmento de fábula e lenda;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: repetição de palavras, em versos em poema; expressão ou ditado popular, em anedota; onomatopeia, em poema e conto; recursos morfossintáticos expressivos, em poema; pontuação expressiva (exclamação e interrogação), em poema e fábula; recursos semânticos expressivos (comparação), em segmento de poema, a partir de uma dada definição;
- identificam uma referência explícita a um fato histórico, em poema;
- identificam: o local em que se desenrola o enredo, em fragmento de história infantojuvenil e anedota; marcas do foco narrativo, em segmento de fábula; o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em página de diário pessoal, conto infantil e fábula; a personagem que enuncia o discurso direto, em conto e crônica; o conflito gerador do enredo, em fábula; a personagem principal, em poema narrativo, conto, fábula e anedota; o papel desempenhado pela personagem no enredo, em fábula e poema narrativo;
- organizam, em sequência, os episódios do enredo, em conto;
- inferem informações subentendidas, com base na compreensão global do texto, em conto, fábula e poema;
- inferem: a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula; o efeito de humor produzido, em anedota, pelo uso intencional de palavras ambíguas.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível.

Exemplo 1²⁶

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos dos textos.

H11 Inferir o tema ou o assunto principal, com base na localização de informações explícitas no texto.

Leia o texto e responda à questão.

FEIJÃO-CARIOQUINHA

2 xícaras (chá) de feijão-carioca
4 xícaras (chá) de água
2 colheres (sopa) de óleo
Sal e pimenta-do-reino a gosto
2 dentes de alho espremidos
1 pitada de cominho em pó
1 cebola pequena picada
1 folha de louro

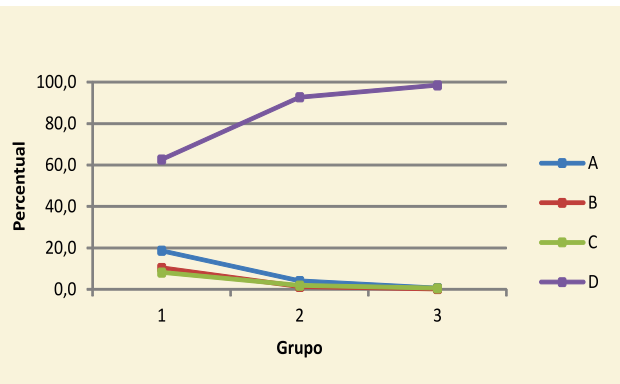
Lavar bem o feijão e deixar de molho na água por no mínimo 6 horas. Trocar a água por uma nova e cozinhar na panela de pressão tampada por 30 minutos após o início do chiado. Esquentar o óleo em uma panela e fritar a cebola e o alho até dourar. Adicionar o feijão com o caldo do cozimento, a folha de louro, o cominho, o sal e a pimenta. Cozinhar por 20 minutos ou até o caldo engrossar. Colocar por mais 10 minutos e servir. Se desejar o caldo mais grosso, amassar uma quantidade maior de grãos. Se desejar congelar o feijão, deve fazê-lo antes de temperar. Depois, e só retirar o feijão já cozido do refrigerador, descongelar na geladeira de um dia para o outro e temperar na hora de servir.

(Disponível em: <http://www.livrodereceitas.com/arroz/arro1428.htm>. Acessado em 12.11.2009)

O assunto principal do texto é o modo de

- (A) lavar feijão-carioquinha.
- (B) utilizar uma panela de pressão.
- (C) fazer um refogado.
- (D) preparar o feijão-carioquinha.

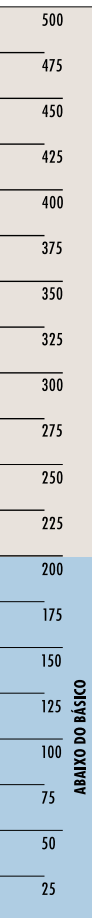
Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
D	88256	Muito Fácil	Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	6,90	3,40	3,20	86,50
% Grupo 1	18,70	10,40	8,20	62,70
% Grupo 2	4,10	1,30	1,90	92,70
% Grupo 3	0,70	0,20	0,60	98,50
Rbis	-0,49	-0,51	-0,39	0,61



26 Descrição do ponto 175 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

ABAXO DO BÁSICO



Comentário

O item avalia a habilidade que os alunos do 9º ano EF possuem de inferir o tema ou o assunto principal, com base na localização de informações explícitas no texto. Para tanto, foi apresentado uma receita de feijão-carioquinha, em que consta tanto os ingredientes quanto o modo de preparo do alimento. Trata-se de um texto simples e de um gênero amplamente trabalhado em sala de aula, inclusive nas etapas anteriores de escolaridade. A tarefa era identificar o assunto principal do texto, e para realizar tal tarefa, era necessário estar atento às informações bastante explícitas sobre ingredientes e etapas de preparo e, principalmente, ao gênero apresentado. Entender a função do gênero receita culinária – oferecer ao leitor um conjunto de ingredientes e instruções sobre a sequência adequada para prepará-los de modo a elaborar um prato – era um conhecimento relevante para a solução do problema apresentado, além da atenção às informações que constam no texto.

*O índice médio de acerto (86,5%) aponta que, em geral, os alunos dominam bem esta habilidade e tiveram êxito na resolução da tarefa apresentada. Tal desempenho se deve, em grande parte, ao fato de o gênero do texto base do item ser foco de trabalhos nos anos anteriores de escolaridade. Deste modo, o item atesta o domínio desta habilidade em gêneros de menor complexidade, conforme o desempenho dos alunos dos três grupos. Os índices de acerto entre os grupos 2 e 3 foram bastante altos (92,7% e 98,5%, respectivamente). Entre os alunos do grupo 1, o percentual de acerto foi mais baixo, mas ainda assim a maior parte (62,7%) escolheu o gabarito **D** – preparar o feijão carioquinha – como resposta. Isso significa que pouco mais que um terço escolheu outras alternativas que não o gabarito. Dentre os distratores, a alternativa que mais atraiu os alunos dos três grupos, e um percentual significativo do grupo 1 (18,7%), foi a **A** – lavar feijão carioquinha. A escolha desse distrator – e também dos outros, na realidade – aponta para um desconhecimento da função do gênero receita culinária. É interessante notar que, a despeito do texto de apoio, a única resposta que poderia estar de acordo com esta função é o distrator **C** – fazer um refogado, que foi o distrator menos escolhido pelos grupos de alunos. Ela seria uma resposta incorreta quando consideradas as informações explícitas no texto, que remetem ao preparo de feijão-carioquinha, mas adequada em termos de gênero (faz sentido uma receita de refogado). Uma hipótese para a escolha preferencial da alternativa incorreta A é a presença do termo feijão carioquinha, o que indica que esses alunos puderam recuperar, de alguma forma, informações do texto, embora não faça sentido uma receita que ensine a lavar um alimento. Assim como não faz sentido uma receita que ensine a utilizar uma panela de pressão (distrator B). Desse modo, é razoável avaliar que esses alunos que escolheram os distratores **A** e **B** demonstram desconhecimento da função do gênero receita, e aqueles que escolheram o distrator **C** não puderam compreender que a receita, embora inclua em uma de suas etapas um refogado de alho e cebola, era de feijão, e não de refogado.*

NÍVEL BÁSICO: 200 α < 275

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (56%, um ponto percentual maior que o de 2013), realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para o ano que frequentam. Leem textos de diferentes gêneros adequados para a faixa etária com estruturas e assuntos não familiares. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos escolares, principalmente aqueles relativos aos procedimentos de leitura como a análise das condições de produção/recepção de textos e a reconstrução dos sentidos dos textos e da textualidade. Demonstram conhecimento de algumas regras gramaticais e dos principais elementos constituintes da narrativa literária. O diferencial desse nível, em relação ao anterior, é o desenvolvimento de uma competência compreensiva, na resolução de problemas que exigem a identificação das informações solicitadas, em contextos únicos de produção textual.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Básico, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, também:

Tema 1

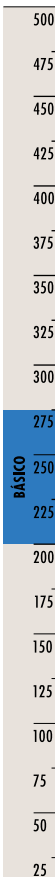
Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam a finalidade de produção e o assunto do texto, com base em sua compreensão global, em cartaz de propaganda institucional, instruções, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação, artigo de opinião, relatório, documento público e anedota;
- identificam o provável público-alvo, a finalidade de produção e o assunto principal do texto, em propaganda, artigo de divulgação, carta familiar e instruções;
- identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em história em quadrinhos, bilhete, lista de instruções, artigo de divulgação científica e entrevista;
- identificam a finalidade de produção e o assunto principal do texto, em documento público;
- identificam os interlocutores prováveis do texto pelo uso de: gíria, em notícia; pronome de tratamento, em instruções e artigo de divulgação; expressão coloquial, em instruções e artigo de divulgação; pergunta retórica, em propaganda comercial e carta familiar; expressão que marca o gênero feminino, em artigo de opinião; jargões, em carta; marcas pronominais, em folheto de informação.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido restrito de vocábulo: da área de economia, em artigo de opinião; da área científica, em artigo de divulgação científica; da área técnica, em artigo de divulgação;
- localizam informações explícitas, com base na compreensão global do texto, em história em quadrinhos, artigo de divulgação científica, reportagem jornalística, notícia, verbete de enciclopédia e lista de instruções;
- localizam e relacionam informações relativas a fins, condições ou temporalidade, em instruções, propaganda, reportagem, artigo de divulgação científica, artigo de opinião e notícia;
- localizam informações explícitas no texto, com o objetivo de solucionar um problema proposto, em instruções, cartaz, notícia, declaração de direitos, propaganda institucional e entrevista;
- diferenciam a ideia principal da secundária, em notícia;
- organizam as informações do texto, em sequência, realizando inferências básicas, em cardápio, artigo de divulgação, lista de instruções, artigo de divulgação científica, resenha crítica, notícia, artigo de opinião e reportagem;



- estabelecem relações entre legendas ou iconografias e o corpo do texto, comparando informações, em notícia, artigo de divulgação, verbete de enciclopédia, propaganda comercial e história em quadrinhos;
- identificam o tema/assunto do texto, com base em sua compreensão global, em história em quadrinhos, carta, artigo de divulgação científica, reportagem jornalística, notícia, verbete de enciclopédia e informe científico;
- inferem informações, fatos ou conceitos implícitos, com base na compreensão global do texto, em relato de memórias, notícia, artigos de divulgação científica e de opinião, informe científico e instruções;
- selecionam: legenda para foto, considerando as informações implícitas nela contidas; outro título para texto, com base em sua compreensão global, em artigo de divulgação científica e carta.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- inferem a tese do texto, em artigo de opinião;
- localizam, no texto, argumentos, utilizados pelo enunciador para defender a sua tese, em carta familiar, carta do leitor, crônica jornalística, notícia e artigo de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto identificando: o referente de um pronome relativo ou de um pronome oblíquo ou de um pronome pessoal ou de um pronome de tratamento ou de um pronome demonstrativo ou de uma locução pronominal, em reportagem, artigo de divulgação, instruções, carta familiar, conto, relato e fábula; o antecedente de expressão nominal, em notícia; uma substituição de pronome pessoal por grupo nominal, em relato;
- estabelecem relações lógico-discursivas, pelo uso de conjunções, em segmentos de artigo de divulgação;
- estabelecem relação explícita e implícita de causa/consequência entre segmentos descontínuos

do texto, em artigo de divulgação científica, artigo de divulgação, notícia, reportagem jornalística, entrevista, informe científico e conto;

- distinguem, no texto, fato de opinião, em carta familiar, notícia e artigo de divulgação científica.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- comparam dois textos (notícia e artigo de divulgação científica ou notícia e texto informativo ou textos informativos de interesse didático ou verbetes sobre curiosidades ou duas notícias) que versam sobre um mesmo assunto/fato, identificando as diferentes informações e finalidades de produção de cada um deles;
- identificam a relação por complementação das informações entre dois textos didáticos sobre o mesmo assunto;
- justificam o efeito de sentido produzido no texto pelo uso de: marcas discursivas de temporalidade, em verbete histórico; advérbio de tempo, em segmento de notícia; versos associados a imagens, interpretando essa associação para avaliar mensagem de ordem ecológica, em história em quadrinhos; ilustrações, em texto do gênero “Você sabia?”; recursos não verbais, com a finalidade de transmitir uma mensagem de cunho político e cultural, em propaganda; advérbio em título de texto de humor; recursos gráfico-visuais para enfatizar uma palavra, em episódio de história em quadrinhos; recursos não verbais, identificando as intenções do autor ao utilizá-los para complementar as informações, em propaganda;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: aspas para marcar a transcrição da fala de outra pessoa, no enunciado de artigo de divulgação e notícia; discurso direto, em informativo de interesse didático; uma determinada imagem e seus efeitos persuasivos, em propaganda institucional.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam: o uso adequado de concordância nominal (substantivo/adjetivo), em frase, com base na correlação definição/exemplo; a substituição do verbo “haver” por “existir”, considerando a concordância e o tempo verbal adequado;
- identificam o efeito de sentido produzido, no texto, pelo uso de verbo nas formas imperativa ou infinitiva, em instruções, propaganda, receita culinária e artigo de divulgação;
- identificam: mudanças no enunciado pela transformação do foco narrativo da terceira para a primeira pessoa, em notícia; formas verbais e pronominais (concordância verbal) decorrentes de proposta de mudança do interlocutor, em artigo de opinião;
- identificam no enunciado marcas de variantes linguísticas de espaço social (léxico/gíria), em relato de experiência pessoal;
- identificam: expressões que podem ser caracterizadas como gírias, em notícia e carta; frases que podem ser caracterizadas como típicas da fala, em artigo de divulgação;
- justificam o uso intencional de gírias, em artigo de divulgação;
- identificam padrões ortográficos na escrita das palavras pela comparação de processos de prefixação, com base na correlação definição/exemplo;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o sentido conotado de expressão ou vocábulo, com base na compreensão global do texto, em verso de poema e segmento de conto;
- identificam o efeito de sentido produzido, no tex-

to, pelo uso de: vocábulo ou expressão (onomatopeia e neologismo), em conto, fábula e anedota; expressão conotada, associando-a a um provérbio, em crônica; expressão ou palavra no diminutivo, em poema; verbos, em primeira pessoa, em poema; verbos no gerúndio, em conto; verbo no futuro do indicativo, em crônica; marca discursiva típica da introdução de registro ficcional (“era uma vez”), em contos infantis; reiteração das mesmas palavras, em poema; reiteração de versos, em poema; pontuação expressiva (interrogação e exclamação), em poema, crônica e fábula; pontuação expressiva (dois-pontos), em crônica; pontuação expressiva (parênteses), em crônica; pontuação expressiva (reticências), em história em quadrinhos; expressão entre aspas, em conto; e recursos sonoros e rítmicos, em poema;

- identificam recursos semânticos expressivos: comparação e metáfora, com base em uma dada definição, em poema;
- identificam a referência a um fato histórico, em crônica;
- identificam uma interpretação adequada para o texto: analisando uma expressão que comprove a interpretação dada, em poema; relacionando o texto a outro com o qual estabelece uma intertextualidade temática, em poemas; e com base na compreensão de seu tema, em poema e fábula;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em conto, lenda, fábula, crônica e poema;
- identificam, no texto narrativo de ficção: o local da moradia da personagem, em conto; o local em que se passa a história, em conto; a época em que ocorre a ação, em novela; as expressões utilizadas pelo narrador que marcam o momento em que o fato foi narrado, em segmento de romance; as marcas do foco narrativo, em crônica, conto, página de diário pessoal, trecho de romance e poema; a perspectiva do narrador, em fábula; o enunciativo do discurso direto, em conto, fábula e novela; o

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
BÁSICO
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

enunciado que se apresenta sob a forma de discurso direto, em conto, fábula e novela; o conflito que desencadeia o enredo, em conto, crônica, fábula, trecho de romance e poema narrativo; o fato que deu origem à produção do texto, em crônica reflexiva; o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em poema narrativo; o papel desempenhado pelas personagens no enredo, em conto e crônica; as características da personagem, em poema; as personagens principais do enredo, em conto e fábula.

- inferem informação pressuposta, com base na compreensão global do texto, em poema, crônica e conto;
- inferem a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula;
- inferem o humor do texto: considerando o uso intencional de ambiguidades (palavras, expressões, recursos iconográficos), em anedota, crônica e conto; pela análise da mudança de comportamento das personagens, em crônica; pela resposta dada pela personagem a uma pergunta enunciada no enredo, em conto; pela introdução de um fato novo no final da narrativa, em crônica; pelo uso de metáfora, em *hai-kai*; pelo uso de clichês utilizados pela personagem para sintetizar um fato ocorrido, em conto.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades do nível anterior.

Exemplo 2²⁷

Tema 1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.

H03 Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronome de tratamento.

Leia o texto para responder à questão.



Por que Contribuir?

Com o seu apoio o Greenpeace pode continuar a lutar por um Brasil mais verde e limpo, investigando, expondo e confrontando de forma pacífica governos e empresas que destroem o meio ambiente, e buscando alternativas para prevenir novas catástrofes ambientais.

Como participar?

Para contribuir defendendo o planeta, o Greenpeace precisa de você!

Você pode contribuir com nossas mobilizações on-line sendo um ciberativista, divulgando nossas campanhas na web.

(Disponível em: <<http://www.greenpeace.org/brasil/pt>>. Acessado em 20.06.2012. Adaptado)

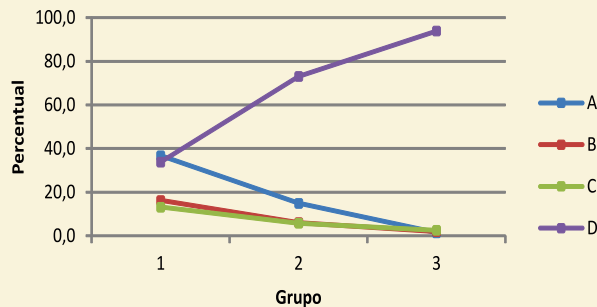
Em “**Você** pode contribuir com nossas mobilizações on-line sendo um ciberativista, divulgando nossas campanhas na web.”; o pronome **Você** refere-se, exclusivamente, ao

- (A) Greenpeace.
- (B) político brasileiro.
- (C) ecologista.
- (D) **usuário da Internet.**

27 Descrição do ponto 225 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

Gab	N	Dificuldade		Discriminação
D	88150	Fácil		Ótima
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	14,40	6,80	6,20	72,60
% Grupo 1	36,80	16,30	13,20	33,80
% Grupo 2	15,00	6,10	5,80	73,10
% Grupo 3	1,50	2,00	2,60	93,90
Rbis	-0,54	-0,39	-0,29	0,63



Comentário

Para avaliar a habilidade que alunos do 9º ano EF têm de identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronome de tratamento, o item apresenta uma propaganda institucional do Greenpeace, uma famosa Organização Não-Governamental que atua em diversos países com questões relacionadas ao meio ambiente. A propaganda apresenta o trabalho da ONG em um primeiro momento, para depois convocar o leitor a contribuir com suas mobilizações on-line e se tornar um ciberativista. O leitor é tratado por você (você pode fazer parte desse time; com seu apoio o Greenpeace pode continuar...; o Greenpeace precisa de você; você pode contribuir com nossas mobilizações...). A tarefa do aluno era identificar a quem o pronome você se refere. Para realizar com êxito a tarefa proposta, o aluno deveria estar atento a duas marcas do texto que indicam que ali, a convocação era específica para usuários da Internet (gabarito **D**): mobilização on-line e ciberativista.

A média geral dos três grupos mostra que 72,6% dos alunos escolheram como resposta a alternativa correta **D**, indicando que de maneira geral os alunos tiveram êxito em solucionar o problema apresentado. No entanto, analisando o comportamento específico de cada grupo, chama a atenção a escolha que mais de 1/3 dos alunos do grupo 1 fez: 36,8% escolheram o distrator **A** – Greenpeace – como resposta. Esse percentual é maior do que aquele de alunos que escolheu o gabarito **D** (33,8%). Interpretar que o **você** da propaganda do Greenpeace é o próprio Greenpeace aponta para um desconhecimento do funcionamento dos textos em termos de interlocução. Esses alunos revelam desconhecer que textos possuem um locutor e um interlocutor (ou enunciador e co-enunciador, a depender a teoria mobilizada), ainda que frequentemente estas funções não sejam explicitadas, que é o caso do texto-base do item em questão. Depreender a quem os textos se dirigem demanda uma leitura atenciosa de indícios linguísticos que permitem construir uma imagem de interlocutor. E mesmos essas marcas são mais ou menos explícitas, a depender do texto, do gênero, da função, entre outros elementos que definem parâmetros de como deve ser a materialidade linguística do texto. E que, considerando esse funcionamento, não faz sentido o interlocutor do texto ser o próprio locutor, ainda mais em uma propaganda institucional que está buscando atrair pessoas para participar da causa ambiental. Duas são as hipóteses para o erro que mais que 1/3 dos alunos do grupo 1 cometeu: (i) a não compreensão da tarefa solicitada e (ii) o desconhecimento de que textos estabelecem um diálogo mais ou menos explícito com um suposto leitor, e que são marcas

linguísticas no texto que materializam a quem o texto se destina. Vale notar que um percentual relevante de alunos do grupo 2 também foi atraído pelo distrator **A**, mas nesse grupo a grande maioria (73,1%) escolheu o gabarito como resposta. Já no grupo 3, embora um percentual muito pouco relevante de alunos tenham sido atraído pelos distratores (o percentual de acerto nesse grupo foi de 93,9%), não foi o **A** o que mais atraiu os alunos, mas o **C** – ecologista. Esse é um dado bastante interessante que aponta para a diferença das dificuldades encontradas por alunos com diferentes perfis. Interpretar que o **você** desse texto é um ecologista faz sentido. De fato, pensar que quem pode se mobilizar por questões relacionadas ao meio ambiente é um ecologista seria uma resposta adequada se não houvesse aqueles indícios que apontam que o convocado nesta campanha são pessoas que se interessam por assuntos relacionados à defesa do meio ambiente, são usuários da Internet, mas não são, necessariamente, ecologistas.

Exemplo 3²⁸

Tema 4 – Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos.

H20 Justificar, com base nas características dos gêneros, diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes.

Leia o texto e responda à questão.

TEXTO 1

FONTES DE AROMAS

Os egípcios inventaram e o mundo aprovou. Os perfumes são objetos de desejo e recebem cada vez mais destaque na moda. Grandes marcas lançam os seus aromas e mudam os ares das passarelas. Quem não se lembra da lendária e sedutora resposta de Marilyn Monroe à pergunta de como ela gostava de dormir? “Apenas com três gotas do Chanel n.º 5”, disse a musa, que, com a declaração, conseguiu tornar o perfume o mais consumido do mundo. Os tempos se passaram e as fragrâncias se multiplicaram. Existem cheirinhos ideais para cada momento do dia. Cítricos, florais, secos, frutados e a até os inspirados em vinhos. Os alquimistas dos aromas conseguem criar deliciosas misturas especiais que, como em um passe de mágica, levam, por exemplo, a harmonia dos campos floridos para uma cidade ou então a brisa marinha para uma casa na serra. Sem dúvida, os perfumes conseguem realizar uma viagem aromática das melhores.

(Constança Fontes. *Revista Zona Sul*, n.º 1736)

TEXTO 2

OS PERFUMES DA TERRA

Já falei do perfume do jasmim? Já falei do cheiro do mar. A terra é perfumada. E eu me perfumo para intensificar o que eu sou. Por isso não posso usar perfumes que me contrariem. Perfumar-se é uma sabedoria instintiva. E como toda arte, exige algum conhecimento de si própria. Uso perfume cujo nome não digo: é meu, sou eu. Duas amigas já me perguntaram o nome, eu disse, elas compraram. E deram-me de volta: simplesmente não eram elas. Não digo o nome também por segredo. É bom perfumar-se em segredo.

(Clarice Lispector. Os perfumes da terra. In: _____. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco)

28 Descrição do ponto 250 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

É correto afirmar que os dois textos

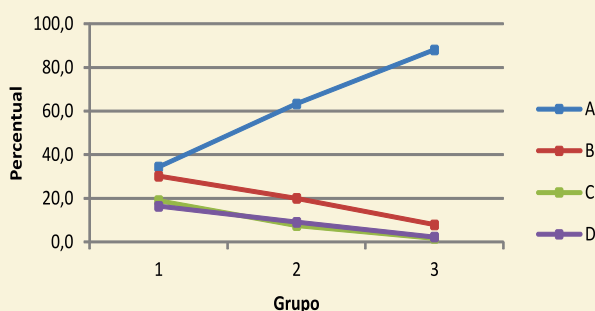
(A) abordam o perfume de modo distinto: o 1.º é mais informativo; o 2.º, subjetivo.

(B) defendem a ideia de que há perfumes adequados para cada momento do dia.

(C) ocupam-se da rejeição a perfumes que contrariam as pessoas que os usam.

(D) tratam da importância e do crescimento da indústria cosmética nas últimas décadas.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
A	88084	Média	Muito Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	61,20	19,70	9,70	9,50
% Grupo 1	34,40	30,20	19,00	16,40
% Grupo 2	63,30	20,00	7,60	9,10
% Grupo 3	88,10	7,90	1,70	2,30
Rbis	0,49	-0,27	-0,39	-0,29

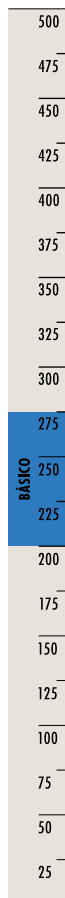


Comentário

O item apresenta dois textos – um trecho de uma reportagem e um excerto de uma declaração de Clarice Lispector – para avaliar a habilidade que os alunos têm em justificar, com base nas características dos gêneros, diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes. O assunto de ambos os textos é perfume, mas o modo como o assunto é abordado em cada um deles é bastante distinto. No primeiro, são descritas as várias características do perfume que mostram como se trata de um elemento cultural de bastante importância; já no segundo texto, o perfume é relacionado a seu caráter pessoal, individual, que chega até mesmo a se fundir com a pessoa que o usa (em determinado trecho de seu texto, a autora afirma: “uso um perfume cujo nome não digo: é meu, sou eu”). A tarefa dos alunos diante dos textos era ser capaz de identificar as diferenças no tratamento do assunto.”

Os índices de acerto gerais foram de 61,2%. Olhando para os percentuais específicos de cada grupo, é possível verificar que apenas no grupo 3 o percentual de acerto foi elevado – 88,1%. Já nos grupos 1 e 2, os percentuais foram bem menores: 34,4% e 63,3%, respectivamente. Isso significa que no grupo 1, 65,6% dos alunos escolheram um dos distratores, enquanto que no grupo 2, 36,7%. Isto é, uma parcela relevante de alunos nos dois grupos não identificou que os dois textos abordam o perfume de forma distinta: o 1º é mais descritivo; o 2º, subjetivo (gabarito **A**). Em todos os grupos, embora no grupo 3 o percentual seja bastante baixo, o distrator mais escolhido foi o **B** – defendem a ideia de que há perfumes adequados para cada momento do dia. Essa foi a escolha de 30,2% dos alunos do grupo 1 e de 20% dos alunos do grupo 2. Esta é uma afirmação que consta apenas no texto 1. Possivelmente devido à ênfase dada no texto 2 a respeito da personalidade dos perfumes, esses alunos podem ter entendido que da mesma forma que existe um perfume para cada pessoa, existiria um perfume para cada momento

do dia, confundindo o texto que contém tal afirmação. Já os distratores **C** e **D** só atraíram um percentual relevante de alunos do grupo 1: 19% assinalaram **C** (ocupam-se da rejeição a perfumes que contrariam as pessoas que os usam) e 16,4% assinalaram **D** (tratam da importância e do crescimento da indústria cosmética nas últimas décadas). Ambos são tópicos tratados em um dos textos, mas afirmar que são afirmações feitas em ambos mostra uma dificuldade desses alunos em comparar o modo como diferentes textos abordam um mesmo assunto, especialmente quando há diferenças relevantes nesta abordagem.



NÍVEL ADEQUADO: 275 α < 325

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (16,1%), representando um acréscimo de 2,7 pontos percentuais em relação a 2013, realizam as tarefas de leitura esperadas para o ano que frequentam. Leem textos de diferentes gêneros adequados para a faixa etária com estruturas e assuntos variados, e realizam tarefas de leitura complexas que envolvem três aspectos simultâneos: formulação de hipóteses sobre os significados do texto; reformulação das hipóteses iniciais, considerando as características do gênero; e construção de sínteses parciais de partes do texto para aferir suas respostas. Cada texto proposto é compreendido por suas características específicas e intrínsecas. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos escolares, aplicando-os na resolução dos problemas propostos. Nessas tarefas, o leitor precisa relacionar a informação do texto com conhecimentos provenientes de outras fontes externas ao texto. Outra conquista é a habilidade de justificar ou explicar um conhecimento por meio de conceitos específicos da área, determinando o porquê do conhecimento requerido. Os usos da língua são objeto de análise pela transposição de conceitos gramaticais e nomenclaturas específicas da área. O texto literário é compreendido pela aplicação de categorias da teoria literária. Os textos opinativos também são objetos de análise. A diferença de desempenho desse nível, em relação aos anteriores, é aplicação dos conhecimentos escolares previstos no currículo para o ano para atribuir novos sentidos aos textos lidos, com base na relação entre as informações, na compreensão global do texto que mobiliza avaliação relativa ao conteúdo ou à forma, o que amplia a capacidade de fazer inferências em textos de diferentes gêneros, inclusive literários, e que tratam de assuntos diversos.

Agrupamento por Tema das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Adequado, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, também:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam a finalidade de produção, o gênero e o assunto principal do texto, em artigo de divulgação, cartaz de propaganda institucional, carta de opinião, anúncio publicitário, infográfico, propaganda e carta do leitor;
- identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em roteiro de percurso geográfico, verbete de dicionário, cartaz de propaganda institucional e artigo científico;
- identificam os interlocutores prováveis do texto: pelo uso de determinados pronomes, em carta de opinião; pelo reconhecimento de palavra que se refere a ele em frase do texto, em artigo de divulgação.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido restrito: de vocábulo tecnológico e de área científica, em artigo de divulgação científica; de expressão científica, em artigo de divulgação;
- localizam e relacionam informações explícitas, distribuídas em artigo de divulgação científica, carta de opinião, notícia e infográfico, inclusive mobilizando-as resolver os problemas propostos;
- localizam itens explícitos de informação, relativos à descrição de uma pessoa, em artigo de historiografia;
- comparam informações, estabelecendo relações entre elas, em gráfico;
- diferenciam ideias principais de secundárias, em

- relação a tema filosófico e histórico, em entrevista e artigo de divulgação histórica;
- organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas, em relato e artigo de divulgação;
 - estabelecem relações entre imagens complementares e o corpo do texto, em artigo de divulgação científica e notícia;
 - inferem: informação subentendida, com base na compreensão global do texto, em entrevista, notícia e artigo de divulgação científica; informação pressuposta no enunciado citado, em notícia;
 - inferem assunto/ideia principal/tema do texto, em notícia, artigo de opinião, resenha literária;
 - inferem opiniões do enunciador sobre um fato, em artigo de opinião, informativo científico, entrevista e carta de opinião;
 - selecionam legenda para o texto, considerando as informações explícitas nos indicadores que o acompanham, em mapa temático.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- inferem a tese defendida, com base na compreensão global do texto, em carta de opinião, artigo de opinião, texto filosófico e crônica reflexiva;
- localizam os argumentos utilizados pelo enunciador para defender sua tese, em artigo de opinião;
- identificam o sentido de operadores discursivos (conjunção/condição/alternância), em segmento de entrevista e artigo de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto, identificando: o antecedente de um pronome oblíquo, em notícia e artigo de divulgação científica; o pronome relativo, em notícia; o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais, em notícia;
- estabelecem relações lógico-discursivas, selecionando uma conjunção que pode substituir outra de mesmo sentido, em advertência;
- estabelecem relação implícita de causa/consequência entre informações distribuídas em instruções, notícia, reportagem e artigo de divulgação científica;

- distinguem, no texto, a opinião de fato, em artigo de divulgação científica, notícia, entrevista e artigo de divulgação de interesse didático;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de notações e nomenclaturas específicas da área científica, em artigo de divulgação.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- justificam diferenças no tratamento dado a uma mesma informação, em verbete de enciclopédia e artigo de divulgação, com base na análise das características dos gêneros, e, em carta e artigo de opinião, com base na análise da posição dos enunciadores sobre uma ideia implícita;
- justificam o uso de: recursos de apropriação textual como discurso direto para sensibilizar o leitor, em notícia; marcas gráficas (itálico), em palavras estrangeiras, em artigo de opinião; aspas, para reproduzir o discurso direto citado, em notícia e artigo de divulgação;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: recursos verbais e não verbais, com a finalidade de convencer o interlocutor a criar determinado hábito, em lista de instruções; pontuação (aspas) para indicar expressões coloquiais, em instruções;
- identificam uma referência a um ditado popular, em artigo de opinião;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: recursos não verbais em imagem que acompanha texto, associando as informações dadas por escrito, em notícia; palavra com a finalidade de criar um determinado comportamento, em propaganda; formas de apropriação textual, como a utilização de outro gênero, em gênero publicitário.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

- identificam o uso adequado da concordância verbal (sujeito/predicado), com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam o sentido de uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo, em instruções e cartaz de propaganda institucional;
- identificam processos de transformação do enunciado, pelo uso do imperativo, de acordo com as características do gênero, em receita culinária;
- identificam o uso de: marcas típicas da fala, em segmento de carta de leitor; variante linguística de espaço físico (léxico), em tira em quadrinhos;
- justificam: a presença de variante linguística coloquial, com a intenção de persuadir determinado público-alvo a adquirir o produto anunciado, em texto de propaganda; o uso de variantes linguísticas típicas da língua falada, em transcrição de entrevista;
- aplicam conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação (vírgula para isolar o aposto), com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam: padrões nos processos de transformação de verbos em substantivos; padrões ortográficos na escrita das palavras terminadas por sufixos (eza/esa), com base na correlação entre definição/exemplo; o verbo de frase enunciada em discurso direto, em notícia;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em diferentes processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição e múltiplos exemplos a ela relacionados.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o sentido conotado de: vocábulo utilizado para provocar uma ironia, em poema; expressão, em poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: dos advérbios de modo, em poema; da rei-

- teração de adjetivos caracterizadores da atitude da personagem principal, em fábula; da reiteração do pronome adjetivo, em poema; da repetição dos mesmos versos, em poema; dos verbos no imperativo, em conto; de palavra colocada entre aspas, em crônica; de estribilho ao final de cada estrofe, em poema; de determinados recursos gráficos, sonoros e rítmicos, em poema; de pontuação expressiva (parênteses), em verso final do poema; de pontuação expressiva (reticências e exclamação), em poema;
- identificam recursos semânticos expressivos: personificação, metáfora e antítese, com base em uma dada definição, em poema;
- identificam: marcas da presença do narrador personagem, em segmento de relato literário; a retomada de um fato histórico, em segmento de romance; a referência implícita a um fato histórico, em conto; o enunciador do discurso direto, em crônica e conto; o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em crônica; as características implícitas da personagem, em crônica;
- inferem: as causas do conflito vivido pela personagem no enredo, em conto; os diferentes papéis desempenhados pelas personagens na construção do conflito gerador do enredo, em conto e crônica; a perspectiva do narrador, justificando-a com base na análise das marcas pronominais presentes no enunciado ou na aplicação das categorias explicativas da teoria literária, em conto;
- organizam, em sequência, os episódios do enredo, em conto, trecho de romance, lenda e fábula;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos gráficos, gráfico-visuais, sonoros ou rítmicos, em poema;
- justificam humor ou ironia: pelo uso intencional de pontuação expressiva (frase entre parênteses) ou pela descrição da personagem, em crônica; pela apresentação de fatos contraditórios, em conto; pelo jogo de palavras, em segmento de romance; pelo uso de palavras homônimas, em poema.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades dos níveis anteriores.

Exemplo 4²⁹

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

H17 Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.

Leia o texto e responda à questão.

AUTOR DA “LEI SECA” DIZ QUE PROIBIR MOTORISTAS DE BEBER É MEDIDA “RAZOÁVEL”

Vinte e uma pessoas foram presas no último fim de semana, somente em São Paulo, por causa da chamada “lei seca”. A lei prevê multa de R\$ 955,00, apreensão de carteira por um ano e até prisão para o motorista que for flagrado dirigindo alcoolizado. E, na avaliação do autor da lei, deputado federal Hugo Leal (PSC-RJ), a medida é “razoável”.

“A lei é um aperfeiçoamento do que já existia, mas acontece que as pessoas sempre relaxavam na hora de dirigir”, disse o deputado. “O que mudou? Mudou o comportamento, e isso é o mais importante. As pessoas agora têm a noção exata do que representa dirigir um veículo”, afirmou.

Segundo ele, as críticas partem de quem defende a liberdade de dirigir e beber. “Faz sentido isso?”, questiona. “Eu estou defendendo uma coisa razoável. Por isso que a lei tem alta aprovação”, afirmou Leal. Pesquisa do Datafolha indica que 86% dos moradores das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro aprovam a lei.

Para o deputado, as pessoas que criticam a lei também querem sobrepor um direito individual a um direito coletivo. “A consciência coletiva tem que ser cada vez mais premiada dentro da sociedade. As pessoas estão mais participativas e isso é fundamental, assim os órgãos públicos também evoluem.”

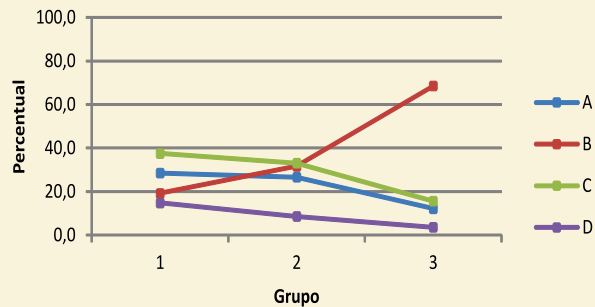
(<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2008/07/08/ult5772u274.jhtm>. Acessado em 08.07.2008. Adaptado)

Assinale a alternativa em que se evidencia uma opinião sobre algum aspecto relativo à lei seca.

- (A) Vinte e uma pessoas foram presas em São Paulo em razão da lei seca.
- (B) **O direito coletivo é mais importante que o direito individual.**
- (C) A multa para quem for flagrado alcoolizado ao volante é de R\$ 955,00.
- (D) O autor da “lei seca” é o deputado federal Hugo Leal.

29 Descrição do ponto 275 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

Gab	N	Dificuldade		Discriminação
B	88342	Média		Muito Boa
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	22,00	41,30	28,10	8,60
% Grupo 1	28,50	19,20	37,50	14,80
% Grupo 2	26,60	31,70	33,10	8,60
% Grupo 3	12,20	68,50	15,60	3,60
Rbis	-0,19	0,45	-0,23	-0,28



Comentário

Esse item trabalha com a habilidade que os alunos têm de distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato. Para tanto, apresenta ao aluno uma notícia sobre a Lei Seca e a avaliação que o autor da mesma faz a respeito dela. Depois de resumir como funciona a lei, é apresentado ao leitor como o deputado federal autor da lei a avalia e avalia àqueles que a criticam. A tarefa do aluno era diferenciar, dentre as muitas informações apresentadas, fatos de opiniões. Dentre as alternativas de resposta apresentada, apenas o gabarito **B** – o direito coletivo é mais importante que o direito individual – é claramente uma opinião, no texto atribuída ao deputado Hugo Leal, autor da lei. As demais alternativas (**A**, **C** e **D**) apresentavam três fatos noticiados, sendo, portanto, distratores.

Os índices gerais de acerto no item apontam que muitos alunos apresentam dificuldades quando se deparam com esse tipo de tarefa: em média, o gabarito **B** foi assinalado por menos da metade dos alunos (41,3%). Quando se analisa a distribuição das respostas entre gabarito e distratores por grupos específicos de alunos – 1, 2 e 3 – é possível apreender informações importantes. O distrator **C** – a multa para quem for flagrado alcoolizado ao volante é de R\$955 – foi o que mais atraiu alunos dos 3 grupos, sendo que nos grupo 1 e 2, o percentual de alunos que escolheu esse distrator (37,5% e 33,1%, respectivamente) é maior do que aquele que optou pelo gabarito A (19,2% e 31,7%, respectivamente). O distrator **A** – vinte e uma pessoas foram presas em São Paulo em razão da lei seca – foi também bastante assinalado pelos respondentes, especialmente do grupo 1 (28,5%), sendo que mais uma vez o distrator atraiu mais alunos desse grupo do que o gabarito. No grupo 2, 26,6% dos alunos identificaram essa afirmação como opinião. Quanto ao grupo 3, embora a maioria (68,5%) tenha optado pelo gabarito **B**, é relevante que quase 1/3 dos alunos (31,5%) tenha escolhido um dos distratores como resposta. Nesse grupo, também foram as alternativas **A** e **C** as mais escolhidas, depois do gabarito. Uma hipótese para que esses dois fatos tenham sido interpretados por tantos alunos como opinião é que ambos abordam a punição sofrida (a prisão de vinte e uma pessoas em São Paulo, em **A**) ou passível de ser sofrida (a aplicação de multa de R\$955,00, em **B**) em decorrência da aplicação da lei. É possível que os alunos tenham interpretado essas punições como algo decorrente de uma avaliação moral, sem poderem constatar que se tratam de fatos relacionados à lei. Isso demonstra o desconhecimento desses alunos da diferença entre fato e opinião.

Exemplo 5³⁰

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

H15 Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.

Leia o texto a seguir e observe o quadro.

COMIDA DOS BANDEIRANTES

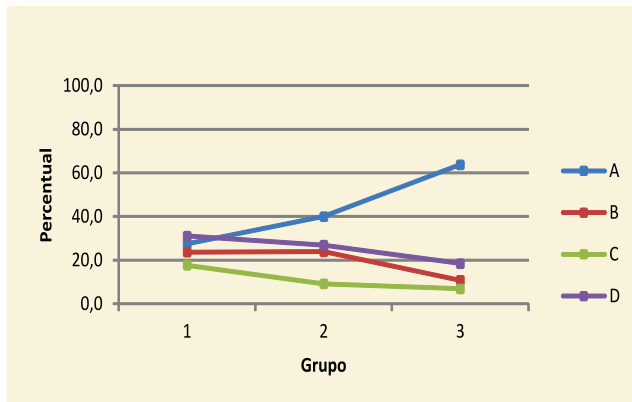
O feijão carioquinha misturado à farinha de mandioca e com caldo era comida dos bandeirantes, que a levavam em farnéis. Esta é a origem do virado à paulista, prato feito com o referido feijão. No Rio de Janeiro, o feijão preto é o preferido, pois constitui o ingrediente basilar da feijoada, prato do séc. XIX, muito apreciado pelos cariocas. Mas o feijão preto não é consumido largamente no País, pois representa apenas 20% da produção brasileira.

(Disponível em: <<http://www.docemaior.blog.br/clube/archives/000122.html>>. Acessado em 29.11.2008. Adaptado)

No fragmento – O feijão carioquinha misturado à farinha de mandioca e com caldo era comida dos bandeirantes, **que** a levavam em farnéis. –, o termo destacado se refere a

- (A) bandeirantes.
- (B) farnéis.
- (C) farinha de mandioca.
- (D) feijão.

Gab	N	Dificuldade		Discriminação	
A	88203	Média		Boa	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	
% Total	43,20	19,80	11,30	25,70	
% Grupo 1	27,50	23,70	17,70	31,10	
% Grupo 2	40,00	23,90	9,20	26,90	
% Grupo 3	63,80	10,80	6,90	18,50	
Rbis	0,29	-0,14	-0,21	-0,11	



30 Descrição do ponto 300 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

Comentário

O item apresenta aos alunos, para avaliar o desempenho na H15 da Matriz de Referência do SARESP, um pequeno texto, no estilo curiosidade, que explica a origem de um prato típico do estado de São Paulo, virado à paulista, e também a razão de o feijão preto ser o preferido entre os cariocas. A tarefa dos alunos era identificar qual o antecedente do pronome relativo que em “O feijão carioquina misturado à farinha de mandioca [...] era comida dos bandeirantes, que a levavam em farnéis,” um dos trechos do texto-base. O conhecimento dos mecanismos linguísticos de coesão textual permitiria ao aluno recuperar que termo o pronome relativo que retoma.

*Os índices gerais de acerto apontam que menos da metade dos alunos (43,2%) resolveram o problema com êxito, escolhendo o gabarito **A** como resposta. Analisando o comportamento específico dos grupos, no grupo 1, o distrator **D** foi a alternativa mais escolhida: 31,1% dos respondentes indicou que o antecedente de que no trecho citado é feijão; o gabarito é a segunda alternativa mais escolhida no grupo, com 27,5%. Isso não ocorre com os alunos dos grupos 2 e 3: 40% e 63,8%, respectivamente, responderam corretamente à pergunta do item, reconhecendo que o antecedente de que é bandeirantes. Mas não deixa de ser significativo que 26,9% dos alunos do grupo 2 e 18,5% dos alunos do grupo 3 também tenham interpretado que o pronome que retoma feijão.*

O fato de 72,5% dos alunos do grupo 1, 60% dos alunos do grupo 2 e 36,2% dos alunos do grupo 3 terem escolhidos outras alternativas como resposta que não o gabarito aponta para uma dificuldade de leitura importante. Saber lidar com elementos linguísticos de coesão textual, que permitem estabelecer as relações entre as partes do texto, é uma competência de leitura fundamental. São os diversos elementos coesivos disponíveis da língua – dentre eles os pronomes relativos, como no caso do foco da H15 avaliada no item em questão – que tornam o texto uma unidade funcional, com sentido e propósitos comunicativos claros. Não ser capaz de estabelecer tais relações significa não ser capaz – ou apresentar dificuldades sérias – de compreender aquilo que se lê.

NÍVEL AVANÇADO: ≥ 325

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (1,9%) realizam tarefas de leitura, além do esperado para o ano que frequentam. Leem textos mais complexos. Mobilizam, também, conhecimentos mais estruturados, principalmente aqueles relativos à aplicação de categorias sobre os usos da língua e sobre a construção do texto literário.

Agrupamento por Tema das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Avançado, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, também:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam os interlocutores prováveis do texto, considerando as formas verbais flexionadas no modo imperativo, em propaganda e em instruções.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- inferem o sentido restrito de vocábulo de determinada área técnica, em texto informativo de interesse didático;
- localizam e relacionam informações, em tabela;
- organizam informações, em sequência, em notícia e instruções;
- estabelecem relações entre gráficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas, em artigo de divulgação científica;
- inferem: o fato criticado pelo enunciador, em carta do leitor publicada em jornal; uma possível opinião divergente, em relação à tese defendida pelo autor, em artigo de opinião.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- localizam um argumento utilizado pelo enunciador para defender sua tese, em carta de opinião, artigo de opinião, artigo de divulgação científica e crônica de opinião;
- identificam o sentido de operadores discursivos (conjunções e advérbios), em artigo de divulgação;

- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto, identificando o antecedente de pronome relativo ou o referente de uma retomada lexical por pronome demonstrativo, em artigo de divulgação científica ou crônica jornalística;
- distinguem: a opinião do enunciador sobre um conceito científico, em artigo de divulgação; um fato da opinião em relação a este fato, em notícia.

Tema 4

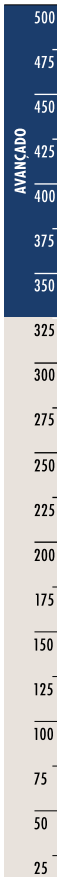
Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- comparam duas cartas públicas de opinião, relativas a um mesmo fato, justificando as respectivas posições de seus enunciadores;
- inferem o sentido de uso de formas de apropriação textual (paráfrase), em resenha.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam o uso adequado da concordância nominal, em frase, com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso intercalado do presente do indicativo e do presente do subjuntivo, em documento jurídico público;
- justificam a presença, em diferentes gêneros, de marcas de variação linguística, no que diz respei-



to a fatores sociológicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia e da sintaxe;

- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação (formação do diminutivo) ou regularidades morfológicas como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo;
- aplicam conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos ou sentenças ou sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação (utilização da vírgula), com base na correlação entre definição/exemplo.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso expressivo de: palavra entre travessões, em segmento de crônica; ponto de exclamação, em versos de poema; reiteração de expressões adverbiais de lugar, em segmento de romance;
- identificam recursos semânticos expressivos:

personificação e metonímia, com base em uma dada definição, em poema;

- identificam: marcas de discurso indireto no enunciado, em conto; marcas de discurso indireto livre, em crônica;
- inferem: a perspectiva do narrador, justificando conceitualmente essa perspectiva, em conto; o conflito gerador do enredo, em conto;
- identificam uma interpretação adequada para texto considerando a forma como o tema foi desenvolvido, em poema;
- avaliam as relações lógico-discursivas estabelecidas e o efeito de sentido produzido pelo narrador, com a mudança da categoria de tempo do passado para o presente (debreagem temporal), em crônica;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de expressões metafóricas e de recursos gráfico-visuais, sonoros ou rítmicos (aliteração), em poema;
- justificam o humor do texto pelo uso de pontuação expressiva (vírgula), em relato literário.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades dos níveis anteriores.

Exemplo 6³¹

Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita.

H22 Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.

Leia o fragmento a seguir.

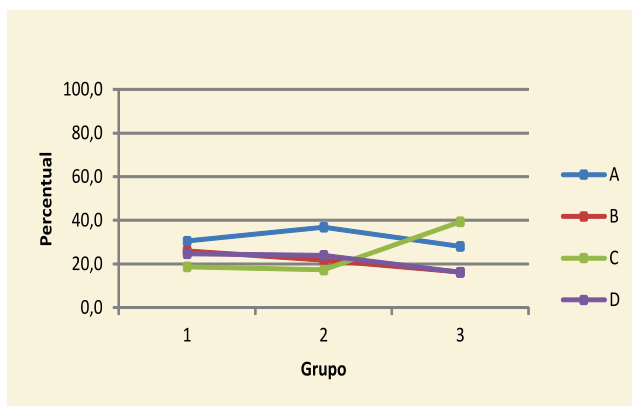
“No que diz respeito à concordância nominal, observe que *anexo, incluso, apenso*, quando adjetivos, devem variar. Exemplo: Remeto-lhe, anexa, a conta.”

(Hildebrando A. de André. *Gramática Ilustrada*. 4ª ed. São Paulo: Moderna. Adaptado)

Levando-se em consideração a regra acima, assinale a alternativa em que a frase está correta em relação à concordância nominal.

- (A) Seguem os processos anexo que devem ser arquivados.
- (B) A lista anexadas de candidatos aprovados foi divulgada pelo diretor da empresa.
- (C) **As fotos devem ser anexadas ao processo.**
- (D) Os documentos serão encaminhados anexo.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
C	87894	Difícil	Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	31,80	21,20	25,50	21,50
% Grupo 1	30,50	26,00	18,70	24,70
% Grupo 2	36,90	21,80	17,30	24,00
% Grupo 3	28,10	16,30	39,40	16,20
Rbis	-0,01	-0,12	0,22	-0,11



Comentário

O item apresenta a transcrição de uma regra gramatical de concordância nominal, extraída de uma gramática. A regra diz respeito à concordância de gênero e número obrigatória de termos como *anexo, incluso, apenso*, quando pertencentes à classe dos adjetivos. A tarefa do aluno era aplicar a regra apresentada para analisar qual das frases apresentadas estava de acordo com a regra. Para resolver com êxito a tarefa, o aluno deveria ter um conhecimento gramatical de concordância prévio ao momento da prova, ainda que a regra a ser aplicada esteja explicitada no item. Porém, aqueles que não estão habituados analisar frases tendo em vista sua adequação às regras da gramática normativa, podem ter encontrado dificuldades para identificar a frase que apresentava a concordância de anexo de forma correta.

31 Descrição do ponto 325 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

De fato, os índices gerais de acertos demonstram que apenas pouco mais de $\frac{1}{4}$ (25,5%) dos alunos pode responder à tarefa de forma adequada. Quando observado o comportamento dos grupos específicos, percebe-se que mesmo no grupo 3 não foi a maioria dos alunos a escolher o gabarito **C** como resposta. Porém, nos grupos 1 e 2, os percentuais de acerto foram bastante baixos: 18,7% dos alunos do grupo 1 e 17,3% dos alunos do grupo 2 optaram pelo gabarito como resposta. Quanto à escolha dos distratores, nos três grupos o distrator mais escolhido foi o **A**, sendo que nos grupos 1 e 2 esta alternativa foi mais escolhida que o próprio gabarito. Quanto às alternativas **B** e **D**, é interessante notar que enquanto nos grupos 2 e 3, o distrator **A** chamou muito mais a atenção dos respondentes do que **B** e **D**, no grupo 1 a distribuição das respostas entre os três distratores varia pouco (entre 24,7% e 30,5%) – sendo o gabarito a alternativa menos escolhida nesse grupo.

Uma hipótese para o fato de tantos alunos terem avaliado que *Seguem os processos anexo que devem ser arquivados* está de acordo com a regra de concordância nominal apresentada é o fato de que, no exemplo da gramática que compõe o texto-base do item, anexa concorda com conta, o que dá ênfase a concordância de gênero, mas não à de número (embora ela obviamente ocorra). Isso pode ter feito com que os alunos não se dessem conta da concordância necessária em caso de plural – e que por isso a alternativa **A** não poder ser a resposta correta, mas sim **As fotos devem ser anexadas ao processo**.

Exemplo 7³²

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

H37 Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária.

Leia o texto e responda à questão.

DO TÍTULO

Uma noite destas, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei num trem da Central um rapaz aqui do bairro, que eu conheço de vista e de chapéu. Cumprimentou-me, sentou-se ao pé de mim, falou da lua e dos ministros e acabou recitando-me versos. A viagem era curta, e os versos pode ser que não fossem inteiramente maus. Sucedeu, porém, que, como eu estava cansado, fechei os olhos três ou quatro vezes; tanto bastou para que ele interrompesse a leitura e metesse os versos no bolso.

- Continue, disse eu acordando.
- Já acabei, murmurou ele.
- São muito bonitos.

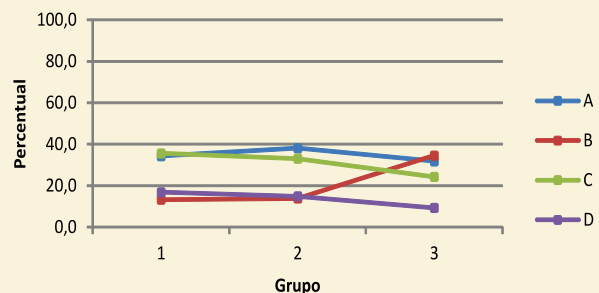
Vi-lhe fazer um gesto para tirá-los outra vez do bolso, mas não passou do gesto; estava amuado. No dia seguinte entrou a dizer de mim nomes feios, e acabou alcunhando-me Dom Casmurro. Os vizinhos, que não gostam dos meus hábitos reclusos e calados, deram curso à alcunha, que afinal pegou. Nem por isso me zanguei. Contei a anedota aos amigos da cidade, e eles, por graça, chamam-me assim, alguns em bilhetes: “Dom Casmurro, domingo vou jantar com você.” – “Vou para Petrópolis, Dom Casmurro; a casa é a mesma da Renânia; vê se deixas essa caverna do Engenho Novo, e vai lá passar uns quinze dias comigo.” – “Meu caro Dom Casmurro, não cuide que o dispense do teatro amanhã; venha e dormirá aqui na cidade; dou-lhe camarote, dou-lhe chá, dou-lhe cama; só não lhe dou moça.”

(Machado de Assis. *Dom Casmurro*. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar)

Da leitura desse texto, pode-se observar que o personagem principal caracteriza-se por ser um

- (A) rapaz sociável.
- (B) senhor dado ao isolamento.
- (C) jovem poeta.
- (D) frequentador assíduo de teatro.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
B	88504	Difícil	Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	34,70	21,60	30,40	13,30
% Grupo 1	34,30	13,30	35,60	16,90
% Grupo 2	38,10	13,90	33,10	14,90
% Grupo 3	31,80	34,60	24,30	9,30
Rbis	-0,02	0,26	-0,12	-0,14



32 Descrição do ponto 350 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

Comentário

O item apresenta um trecho do 1º capítulo de “Dom Casmurro”, romance de Machado de Assis, em que o narrador-personagem relata o episódio que fez com que ele recebesse o apelido de Dom Casmurro, título da obra. No trecho, é narrado o episódio em que o narrador comete, sem intenção, um ato grosseiro com um jovem poeta que conhece apenas de vista, o qual tenta lhe mostrar sua poesia em uma curta viagem de trem. Porém, Bento (o personagem-narrador) cochila enquanto o rapaz recita os versos, criando imensa antipatia no rapaz, que lhe apelida de Dom Casmurro. A tarefa dos alunos era, a partir da leitura do trecho, observar como o personagem principal pode ser caracterizado. Para responder de maneira adequada, o conhecimento prévio da obra – trata-se, de fato, de romance trabalhado nesta etapa de escolaridade – e o conhecimento do sentido da palavra casmurro – que pode ser de conhecimento mais amplo devido exatamente à obra – eram fatores que podiam ajudar o aluno a resolver a tarefa. Porém, a leitura atenta e cuidadosa do trecho apresentado era suficiente para permitir a solução do problema proposto. Era preciso atenção especialmente ao trecho do segundo parágrafo, em que o narrador-personagem diz: Os vizinhos, que não gostam dos meus hábitos reclusos e calados, deram curso à alcunha...

*Os índices de acerto pontam para a dificuldade que boa parte dos alunos apresentou para responder corretamente ao item: apenas 21,6% escolheram o gabarito **B** como resposta. Ou seja, menos de ¼ dos alunos pode resolver o problema com êxito. Quando observado o comportamento dos grupos específicos, os índices de acerto foram de 13,3%, 13,9% e 34,6% para os grupos 1, 2 e 3, respectivamente. Além disso, o gabarito **B** – senhor dado ao isolamento – foi a alternativa mais escolhida apenas no grupo 3, embora mesmo neste grupo o percentual de alunos atraídos pelos distratores tenha sido de 68,4%. Os distratores mais assinalados foram **A** (rapaz sociável) e **C** (jovem poeta) nos grupos 1 e 2, que atraíram aproximadamente 35% desses alunos cada uma dessas alternativas. Já no grupo 3, o distrator mais assinalado depois do gabarito foi o **A**.*

*Duas são as hipóteses para a escolha dos distratores **A** e **D**, que chamaram muito a atenção dos alunos, mesmo no grupo 3. A interpretação de que o personagem principal se caracteriza por ser um rapaz sociável (distrator **A**) pode ser explicada pelo fato de que, embora haja o trecho já citado que lhe caracteriza como de hábitos recluso e calado, o personagem aparenta ter, devido ao recorte feito no trecho apresentado aos alunos, uma vida social bastante ativa. No momento em que o narrador conta como seus amigos, por graça, passam a lhe chamar pelo apelido dado pelo poeta magoado, tem-se a impressão de que Dom Casmurro é alguém dado aos passeios e visitas aos amigos – o que não se confirma quando se conhece mais da obra. Já a interpretação de que o personagem se caracteriza por ser um jovem poeta pode ser resultado de dificuldades mais elementares de leitura, uma vez que estes alunos não puderam reconhecer que o personagem principal não é o poeta que recita os versos no trem, mas o narrador da história.*

2.3.1. – CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A prova de Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014, seguindo o mesmo cuidado dos anos anteriores, buscou abarcar as 40 habilidades constante na Matriz de Referência para a Avaliação, mantendo uma proporcionalidade com as seis competências de área nas quais se organizam as habilidades. Além disso, buscou-se alinhar essa distribuição com uma quantidade de itens adequada de níveis de dificuldades (difícil, médio e fácil). Buscou-se, portanto, na composição da prova, manter equilíbrio em relação à Matriz de Avaliação e uma distribuição adequada quanto ao nível de dificuldade dos itens que a compõe.

Os dados e análises a seguir mostram o quadro geral da prova de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental no SARESP 2014. O objetivo, nas análises que se seguem, é apontar características gerais da prova e analisar os resultados, dando ênfase especial aos êxitos e às dificuldades demonstrados pelos alunos conforme os grupos de desempenho, que foram igualmente considerados nas análises dos itens feitas nas páginas anteriores.

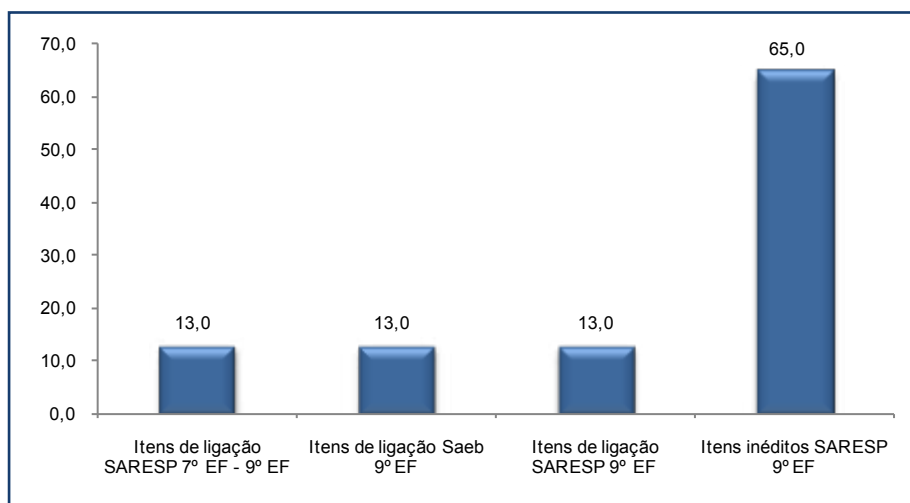
CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROVA

A prova de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental é composta, em sua totalidade, por 104 itens organizados em conformidade com a Matriz de Referência para a Avaliação, conforme se verá a seguir. Estes 104 itens são distribuídos em 26 cadernos distintos, contendo 24 questões de múltipla escolha. Para tanto, é usada a metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB) na montagem das provas, de forma a garantir a distribuição equilibrada de todos os 104 itens nos 26 cadernos.

Os itens que compõem a prova são, basicamente, de dois tipos: itens selecionados de avaliações anteriores do SARESP e itens comuns com o Saeb/Prova Brasil, chamados itens de ligação; e itens SARESP inéditos, elaborados e pré-testados pela Fundação Vunesp. Itens de ligação garantem a comparação de resultados de um ano para outro e também entre duas etapas subsequentes de escolaridade. Neste sentido, os itens de ligação são de dois tipos: os que comparam o desempenho dos alunos em um mesmo item em duas edições diferentes do SARESP (2013 e 2014, por exemplo), e os que comparam como os alunos da etapa seguinte de escolaridade respondem a itens da etapa anterior (no caso do 9º ano do Ensino Fundamental, compõem a prova itens do 7º ano do Ensino Fundamental, que estão em conformidade, portanto, com as habilidades da Matriz de Referência do 7º ano do Ensino Fundamental).

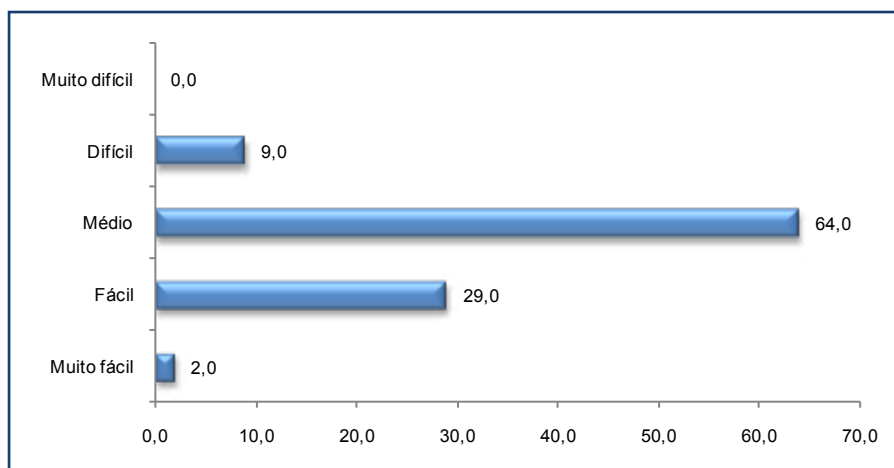
O gráfico a seguir mostra a distribuição dos 104 itens entre os diferentes tipos de itens de ligação e itens inéditos.

**Gráfico 15. – Distribuição dos Itens segundo Itens de Ligação e Itens Inéditos
Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014**



Já o próximo gráfico registra o grau de dificuldade aferido nesses 104 itens na prova de Língua Portuguesa do 9º ano em 2014.

**Gráfico 16. – Distribuição dos Itens segundo Nível de Dificuldade
Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014**



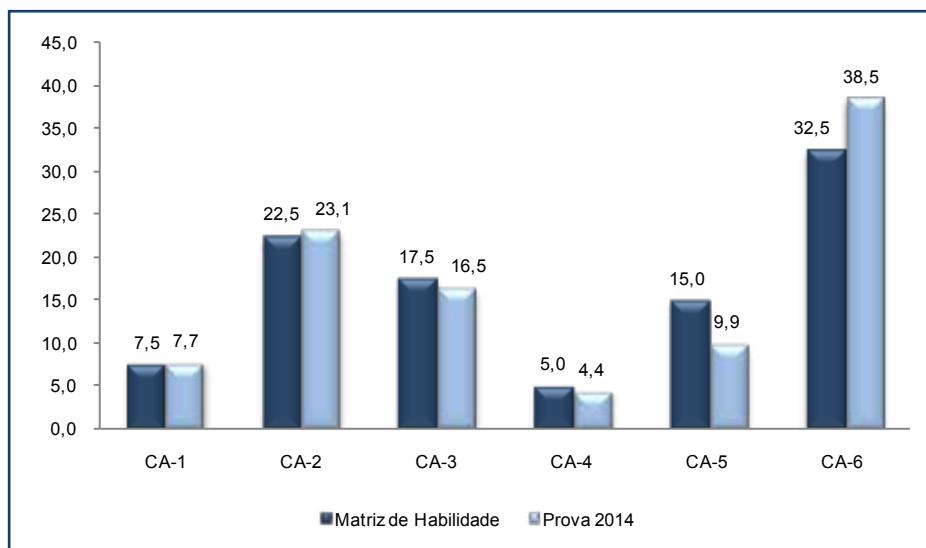
MUITO FÁCIL	FÁCIL	MÉDIO	DIFÍCIL	MUITO DIFÍCIL
Intervalo de acertos 86 a 100%	Intervalo de acertos 66 a 85%	Intervalo de acertos 36 a 65%	Intervalo de acertos 16 a 35%	Intervalo de acertos 0 a 15%

Desses dados, é importante observar como a prova mostrou-se uma ferramenta capaz de avaliar alunos com diferentes perfis, na medida em que contém itens mais fáceis, mas também itens mais difíceis, sendo, no entanto, a grande maioria itens de dificuldade mediana. Além disso, vale ressaltar que da totalidade de 104 itens, 13 não estão em conformidade com a Matriz do 9º ano EF, mas sim com a Matriz do 7º ano EF. Por este motivo, a totalidade de itens da prova nas análises que demonstram a equivalência Prova-Matriz, assim

como as análises que serão apresentadas na próxima sessão e que mostram o desempenho dos alunos por habilidade e por competência de área, somam 91 itens, e não mais 104.

No gráfico a seguir, é possível observar a relação de equivalência entre a Prova aplicada aos alunos em 2014 e a Matriz em termos de Competências de Área.

Gráfico 17. – Percentual de Distribuição dos Itens segundo Habilidades e Competências de Área Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014



Legenda

CA-1 Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

CA-2 Reconstrução dos sentidos do texto

CA-3 Reconstrução da textualidade

CA-4 Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos

CA-5 Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

CA-6 Compreensão de textos literários

O gráfico mostra de forma bastante clara a relação entre a prova e a Matriz, considerando os seis temas avaliados e suas habilidades. Como é possível verificar, em todos os seis temas há relação bastante satisfatória de proporcionalidade entre a Matriz de Referência e a prova de Língua Portuguesa do SARESP 2014.

DESEMPENHO NA PROVA DE ACORDO COM OS TRÊS AGRUPAMENTOS DE ALUNOS

Como consta na apresentação da Análise Pedagógica deste relatório – e conforme bastante discutido na análise pedagógica dos itens – cada item da prova é acompanhado de uma tabela que apresenta dados e informações sobre seu comportamento estatístico, levando em consideração as médias gerais de acerto, mas também os percentuais de acerto de acordo com três agrupamentos de alunos, os grupos 1, 2 e 3. Esses agrupamentos são feitos a partir de seus respectivos desempenhos: o grupo 1 se refere aos alunos com pior desempenho na totalidade da prova, enquanto o grupo 3 reúne os alunos com melhor desempenho e, por

fim, o grupo 2, os alunos com desempenho mediano. A tabela a seguir apresenta os intervalos de acertos na totalidade da prova (composta por 24 itens) para que o aluno fosse classificado como pertencente a um dos três grupos:

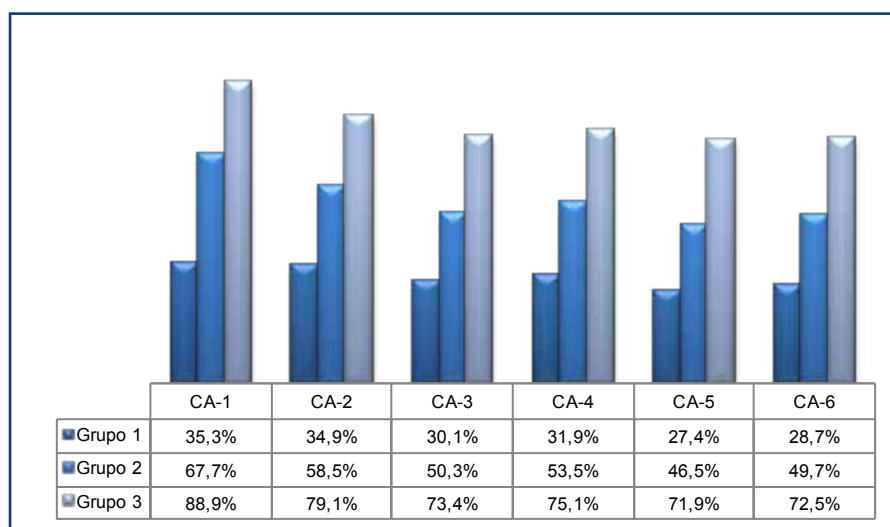
Tabela 15. – Número de Itens Respondidos Corretamente em cada um dos Três Grupos de Alunos Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014

Número de itens respondidos corretamente	
Grupo 1	0 a 10
Grupo 2	11 a 15
Grupo 3	16 a 24

Os dados a seguir revelam o desempenho dos alunos de cada um dos grupos na totalidade da prova, o que permite, como se verá, identificar os pontos em que os participantes do SARESP demonstram ter mais dificuldades.

No gráfico seguinte, foram analisados os percentuais de acerto nos 91 itens da prova que estão em conformidade com a Matriz de Referência 9º ano do Ensino Fundamental, agrupados de acordo com as seis competências de área da Língua Portuguesa (CA).

Gráfico 18. – Percentual de Acerto de Acordo com as Competências de Área – Grupos 1, 2 e 3 de Alunos – Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014



Como é possível observar, os desempenhos se diferenciam muito entre os três grupos de alunos, o que já foi amplamente discutido nas análises dos itens. Considerando a média de desempenho nas habilidades de cada Competência de Área, percebe-se que no grupo 1, a maior média é de 35,3%. Esses números revelam a grande dificuldade que estes alunos têm quando se veem diante das tarefas propostas pela prova do SARESP. Já no grupo 2, os percentuais são melhores, chegando a quase 70% a média na Competência de Área em que se observa o melhor desempenho. Por fim, no grupo 3, já é possível observar os maiores percentuais de respostas corretas, chegando a quase 90% a média de acerto na Competência de Área em que se observa o melhor desempenho.

É interessante observar que, guardadas as diferenças relevantes de desempenho, os maiores percentuais de acerto e de erro nos três grupos de alunos estão concentrados nas mesmas Competências de Áreas: os três grupos concentram os melhores desempenho na CA-1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos e os piores desempenhos na CA-5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita. Esse comportamento indica que apesar de lidarem de forma diferenciada com a complexidade das tarefas apresentadas, os três grupos de alunos possuem um perfil semelhante quanto às suas facilidades e dificuldades específicas das Competências de Área.

A seguir, serão apresentados cinco tabelas em que é possível observar os índices de acerto em cada um dos 91 itens da prova de Língua Portuguesa do SARESP 2014 para cada um dos três grupos de alunos. As tabelas forma organizadas por ordem crescente de percentuais de acerto. Assim, primeiramente são apresentados os itens com os menores percentuais de acerto. Devido à grande quantidade de informação, optou-se por apresentar esses dados organizados por agrupamento de itens com a mesmo intervalo de acerto, conforme apresentado no quadro a seguir:

Agrupamento 1	Agrupamento 2	Agrupamento 3	Agrupamento 4	Agrupamento 5
Intervalo de acertos 0 a 15%	Intervalo de acertos 16 a 35%	Intervalo de acertos 36 a 65%	Intervalo de acertos 66 a 85%	Intervalo de acertos 86 a 100%

Antes de apresentar as tabelas, é preciso fazer uma ressalva. A complexidade e o conseqüente grau de dificuldade de um item estão associados certamente à natureza da habilidade avaliada, mas tem papel fundamental a complexidade do texto base e da tarefa solicitada. Esta natureza dos itens que compõe as provas do SARESP – e muito possivelmente, de qualquer prova de avaliação que toma por base uma matriz de competências e habilidades – explica como itens que avaliam uma mesma habilidade podem ter percentuais de acerto tão díspares em um mesmo grupo de alunos. Como se verá, este é o caso da H37. A prova de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, em 2014, apresentou 2 itens que avaliam a H37, que apresentaram desempenhos bastante distintos, conforme é possível observar na seguinte tabela:

Tabela 16. – Desempenho em Dois Itens Distintos de H37 por Grupo de Alunos Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014

	G1	G2	G3
Item 1	13,2%	13,9%	34,6%
Item 2	44,2%	66,5%	80,3%

Ou seja, praticamente os piores e melhores desempenhos desses alunos mostram-se em itens com a mesma habilidade, mas com uma tarefa específica e um texto-base com graus de complexidade bastante distintos. Assim, ao analisar os dados das tabelas seguintes, é preciso ter sempre esta característica dos itens em mente.

A seguir, é apresentado o primeiro agrupamento de itens, que apresentaram percentual de acerto inferior a 16%.

Tabela 17. – Distribuição de Acertos por Habilidade, segundo Grupo de Desempenho no Intervalo de Acerto entre 0% e 15% – Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)
H37	13,2%	H37	13,9%		
H10	13,8%			Não houve registro de itens com este intervalo de acerto para o Grupo 3	
H11	14,8%				

Nesta tabela, estão agrupados os itens que tiveram o menor percentual de acerto na prova. É possível observar que mesmo no grupo 1, apenas 3 itens tiveram índices de acerto inferiores a 16%. No grupo 2, apenas 1 e no 3, nenhum item chegou a ter percentuais tão baixos de acerto.

Vejamos, a seguir, o segundo agrupamento de itens, agora considerados aqueles cujo intervalo de acerto variou entre 16% e 35%.

**Tabela 18. – Distribuição de Acertos por Habilidade, segundo
Grupo de Desempenho no Intervalo de Acerto entre 16% e 35%
Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014**

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3			
Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)
H25	15,4	H14	26,1	H22	17,3	H37	34,6
H17	15,8	H32	26,3	H40	21,6		
H40	16,7	H20	26,7	H10	25,4		
H22	18,5	H15	27,1	H11	25,6		
H17	18,7	H12	27,5	H38	27,1		
H13	19,1	H31	28,4	H28	27,7		
H39	19,7	H40	28,9	H25	27,7		
H31	20,4	H13	29,0	H17	27,8		
H38	20,4	H08	29,2	H13	29,0		
H32	20,5	H39	29,2	H32	29,3		
H02	20,7	H35	29,4	H32	30,9		
H13	20,9	H36	29,4	H04	31,3		
H28	21,4	H02	29,5	H17	31,6		
H30	22,3	H16	29,8	H39	31,7		
H14	22,6	H21	30,5	H30	31,9		
H27	23,1	H01	30,8	H26	32,5		
H32	23,4	H07	30,8	H13	33,7		
H01	23,8	H08	31,1	H14	34,5		
H09	23,8	H29	32,3	H32	34,6		
H06	24,1	H05	32,4	H09	35,5		
H32	24,2	H03	32,7	H14	35,7		
H32	24,2	H34	32,8				
H26	24,6	H05	33,0				
H38	24,6	H29	33,0				
H33	24,9	H12	33,2				
H25	25,0	H14	33,5				
H23	25,2	H20	33,8				
H04	25,6	H39	33,8				
H31	25,6	H06	33,9				
H33	25,7	H40	34,0				
H34	25,7	H23	34,4				
H23	26,0	H35	35,8				

Aqui percebe-se que está concentrado o maior número de itens respondidos pelos alunos do grupo 1. São 64 itens, o que corresponde a 70% da prova, com índices de acerto no intervalo de 16% a 35%. Quanto aos alunos do grupo 2, já são 21 itens (23% da prova) com estes percentuais de acerto e o grupo 3 aparece apenas com um item que se mostrou especialmente difícil para estes alunos.

A seguir, é apresentado o terceiro agrupamento de itens, aqueles com intervalos de acerto que variam entre 36% e 65%.

**Tabela 19. – Distribuição de Acertos por Habilidade, segundo
Grupo de Desempenho no Intervalo de Acerto entre 36% e 65%
Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014**

Grupo 1		Grupo 2				Grupo 3	
Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)
H33	36,0	H20	37,1	H27	49,5	H32	38,5
H18	36,2	H06	37,2	H14	51,7	H22	39,3
H21	36,5	H38	38,4	H33	52,3	H38	40,3
H36	36,5	H23	38,9	H25	53,2	H04	43,1
H04	36,7	H33	39,0	H05	53,3	H32	50,3
H19	37,0	H08	39,2	H28	53,4	H40	50,3
H28	37,1	H31	39,6	H35	55,6	H14	52,0
H40	38,2	H15	40,0	H12	55,7	H20	53,1
H03	38,8	H32	41,3	H01	57,0	H11	53,8
H03	39,7%	H13	42,7	H03	57,2	H13	55,2
H29	39,7%	H02	42,7	H07	57,2	H10	55,9
H15	41,4%	H21	43,3	H12	58,3	H13	56,0
H16	43,0%	H34	43,6	H29	58,6	H28	56,2
H37	44,2%	H32	44,2	H33	59,4	H30	58,4
H10	44,9%	H39	44,2	H01	60,6	H14	58,9
H28	45,5%	H23	44,7	H02	61,2	H32	59,0
H11	48,3%	H16	45,3	H31	61,9	H23	59,0
H15	51,8	H39	46,4	H20	63,0	H08	60,6
H01	51,9	H31	47,6	H34	64,2	H28	61,0
H07	53,2	H08	47,8	H23	64,9	H39	61,4
H22	54,0	H40	49,4	H04	65,4	H17	62,0
H06	56,0					H25	63,1
H08	58,7					H09	63,3
H11	61,0					H15	63,7
						H34	63,8
						H39	63,9
						H13	64,1
						H32	64,1
						H23	65,0
						H32	65,8

Dos dados acima, vale a pena observar que aqui estão concentrados os melhores resultados do grupo 1 e o maior número de itens respondidos pelos alunos do grupo 2: são 42 itens (46% da prova). O grupo 3 também já demonstra ter concentrado uma quantidade relevante de itens com percentuais de acerto no intervalo

36% a 65%: são 30 itens ou 33% da prova. Porém, por seu caráter intermediário, não se trata de dados que apontam para alguma informação pedagógica mais relevante. O que vale notar, nestes dados, é que aqui já aparecem aqueles itens em que mais da metade dos alunos teve sucesso em resolver os problemas propostos, mesmo no grupo de alunos com maiores dificuldades.

Por fim, as duas tabelas a seguir apresentam aqueles itens com os melhores índices de acerto.

Tabela 20. – Distribuição de Acertos por Habilidade, segundo Grupo de Desempenho no Intervalo de Acerto entre 66% e 85% Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)
Não houve registro de itens com este intervalo de acerto para o Grupo 1		H18	66,3	H06	66,2
		H37	66,5	H21	66,3
		H19	67,1	H26	67,6
		H35	67,3	H33	68,1
		H05	68,2	H02	68,4
		H06	68,7	H17	68,4
		H36	69,8	H38	68,4
		H29	70,1	H16	69,2
		H21	70,5	H39	71,3
		H03	72,8	H08	72,4
		H36	73,1	H03	74,1
		H40	73,5	H33	74,6
		H28	74,7	H31	76,0
		H29	77,0	H40	76,9
		H40	78,8	H05	77,8
		H15	79,6	H31	79,6
		H11	79,9	H37	80,3
		H03	80,0	H12	81,9
		H16	81,9	H29	81,9
		H10	82,6	H14	81,9
		H06	83,4	H33	82,9
		H01	85,2	H07	84,4
				H31	84,5
				H35	84,6
				H27	85,0
				H04	85,1
				H23	85,3
				H25	85,5

Tabela 21. – Distribuição de Acertos por Habilidade, segundo Grupo de Desempenho no Intervalo de Acerto entre 86% e 100% Prova de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2014

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3			
Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)
Não houve registro de itens com este intervalo de acerto para o Grupo 1		H15	87,5	H01	86,5	H11	94,4
		H22	89,4	H19	87,0	H36	94,4
		H08	89,6	H01	87,4	H29	94,7
		H07	89,8	H20	87,8	H40	94,9
		H11	92,5	H12	88,2	H06	95,3
				H02	88,3	H40	95,8
				H05	88,6	H01	95,9
				H06	89,3	H10	96,2
				H35	89,9	H03	96,4
				H18	90,1	H15	97,1
				H29	90,4	H22	97,6
				H34	92,5	H16	97,6
				H28	92,6	H08	98,1
				H21	93,3	H15	98,4
			H03	93,8	H11	98,4	
			H36	94,3	H07	98,8	

Nas duas tabelas, já não há registro de itens respondidos pelo grupo 1. De fato, os melhores resultados para este grupo de alunos chegam aos 61%, conforme é possível verificar na tabela com o terceiro agrupamento de percentuais de acerto. Porém, nas Tabelas 20 e 21 podemos verificar quais as habilidades em que os alunos mostram mais domínio. Na primeira das duas tabelas, com intervalos de acerto entre 66% e 85%, são 22 itens (ou 24% da prova) com estes percentuais de acerto entre aqueles respondidos pelos alunos com desempenho intermediário, e 28 itens (ou 30% da prova) entre os respondidos pelos alunos do grupo 3. Já na última tabela, é bastante interessante observar que os alunos do grupo 2 responderam a 5 itens com os melhores percentuais de acerto e que, no grupo 3, são 32 itens com tais índices de acerto. Somando os itens que constam nas duas tabelas, percebe-se que os alunos do grupo 2 puderam resolver com bastante êxito a 27 itens da prova, o que corresponde a 30%). No grupo 3, foram 60 itens respondidos corretamente, correspondendo a 65% da prova.

EM SÍNTESE

O objetivo, neste ano, de apresentar de forma pormenorizada o desempenho dos respondentes na totalidade da prova, considerando os três agrupamentos de alunos, é oferecer ao professor um parâmetro do desempenho geral da rede estadual de ensino. Tendo em mãos o Boletim da Escola, com os resultados referentes a sua turma especificamente, os dados avaliados neste relatório oferecem um material que pode ser analisado à luz da realidade da sala de aula de cada docente. É possível, por exemplo, que o professor avalie como o é o desempenho médio de seus alunos: mais próximo daquele do grupo 1, 2 ou 3? Tendo este perfil delineado, é possível usar estes dados para definir planos de aula com foco nas habilidades com os piores índices de acerto no grupo.

Por fim, vale lembrar que retomar os relatórios dos anos anteriores é uma prática que irá se mostrar bastante produtiva. São documentos que oferecem material bastante produtivo, com análise de itens e discussões e propostas de atividades que complementam o que foi apresentado nesta sessão do presente relatório.

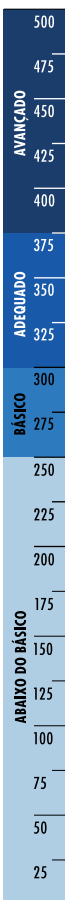
2.4. – ANÁLISE DO DESEMPENHO POR NÍVEL NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

5º Ano
Ensino Fundamental

7º Ano
Ensino Fundamental

9º Ano
Ensino Fundamental

3ª Série
Ensino Médio



NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO: < 250

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (37,4%), um total 2,3 pontos percentuais mais baixo que o registrado em 2013, realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para o 9º ano do Ensino Fundamental. Localizam informações explícitas no texto ou aplicam conhecimentos escolares básicos, adquiridos em anos anteriores, que podem ser mobilizados por meio de reconhecimento e compreensão. Demonstram conhecimento de algumas regras gramaticais e dos principais elementos constituintes da narrativa literária.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Abaixo do Básico, os alunos da 3ª série do Ensino Médio:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em história em quadrinhos, lista de instruções, entrevista e receita culinária;
- identificam os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de: pergunta colocada, em carta familiar; expressão coloquial, pergunta retórica, ou pronome de tratamento, em instruções e propaganda comercial; gíria, em notícia;
- identificam: a finalidade de produção do texto, considerando o assunto principal, em instruções, cartaz de propaganda institucional, verbete de enciclopédia, artigo de opinião e artigo de divulgação; o possível local de circulação, o objeto e o público-alvo do texto, em propaganda comercial e institucional.

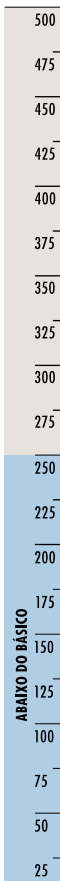
Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido de vocábulo/expressão de uso comum, selecionando aquele que pode substituí-lo, em notícia, reportagem, artigo de divulgação, informativo de interesse didático, tira em quadrinhos e instruções;
- identificam o sentido restrito de vocábulo da área: científica, em artigo de divulgação; economia, em

segmento de artigo de opinião; técnica, em artigo de divulgação;

- identificam o sentido de uso de advérbio de tempo, em notícia;
- localizam informações explícitas e pontuais, em notícia, instruções, verbete de enciclopédia, carta informal, informativo de interesse didático e artigo de divulgação científica;
- localizam informações explícitas, com base na compreensão global do texto, em carta familiar, história em quadrinhos, verbete de enciclopédia, notícia, informativo de interesse didático, artigo de divulgação científica, reportagem jornalística e lista de instruções;
- localizam informações explícitas, distribuídas em artigo de divulgação científica, reportagem, notícia, história em quadrinhos, instruções e artigo de divulgação;
- localizam e relacionam informações relativas a fins, condições ou temporalidade em instruções, artigo de divulgação científica, artigo de opinião e notícia;
- localizam itens explícitos de informação, relativos à descrição de características de determinado fenômeno ou fato, em artigo de opinião, infográfico, mapa temático e notícia;
- localizam informações explícitas, com o objetivo de solucionar um problema proposto, em declaração de direitos, entrevista, instruções, cartaz e notícia;



- organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo de artigo de divulgação notícia, reportagem, resenha crítica, cardápio e lista de instruções;
- interpretam textos com base nos recursos visuais disponíveis, em cartaz de propaganda institucional, estabelecendo conexões pontuais entre a imagem e o registro escrito, em história em quadrinhos;
- estabelecem relações entre imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens explícitos de informação, em notícia, história (tira) em quadrinhos e artigo de divulgação;
- estabelecem relações entre ilustrações e o corpo do texto, comparando informações, em propaganda, em verbete de enciclopédia e artigo de divulgação;
- inferem o assunto/tema do texto, em artigo de divulgação, carta, notícia, artigo de divulgação científica, reportagem jornalística, informe científico e charge;
- inferem informações implícitas, com base na compreensão global do texto, em notícia, artigos de divulgação científica e de opinião, informe científico, cartaz de propaganda institucional, propaganda comercial, reportagem e instruções;
- selecionam: outro título para o texto, considerando as informações dadas no título original, em notícia e instruções; legenda para o texto, em que a mensagem está explícita/implícita, em foto; advertência que pode acompanhar uma imagem.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- identificam a tese defendida no texto, em artigo de opinião;
- identificam os argumentos utilizados pelo enunciador, para convencer o interlocutor sobre determinado fato, em carta familiar e artigo de opinião;
- comparam os argumentos utilizados por diferentes interlocutores sobre um mesmo fato, em notícia;
- identificam dois diferentes argumentos explí-

tos sobre um mesmo fato, em artigo de divulgação;

- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto, identificando o referente de pronome substantivo demonstrativo, pronome de tratamento, pronome oblíquo ou pronome relativo, em artigo de divulgação, relato, instruções, reportagem;
- estabelecem relação explícita/implícita de causa/consequência entre informações, em artigo de divulgação, lista de instruções, entrevista, notícia, reportagem e informe científico;
- distinguem a opinião de um fato, em notícia, carta familiar e artigo de divulgação científica;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso intencional de: repetição da mesma palavra, escrita com diferentes tipos gráficos, em segmento final de instruções; recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de tira em quadrinhos; recursos não verbais, com a finalidade de transmitir uma mensagem de cunho político e cultural, em propaganda; advérbio em título de texto de humor; marcas discursivas de temporalidade, no encadeamento dos fatos, em artigo de divulgação.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- comparam informações em textos (verbetes de enciclopédia, notícia e artigo de divulgação científica) que versam sobre um mesmo assunto, identificando as diferenças entre elas;
- inferem o efeito de humor produzido, em história em quadrinhos: pelo uso intencional de expressões e imagens ambíguas; pela análise da mudança de comportamento das personagens ao longo do texto.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam o uso adequado de concordância nominal (substantivo/adjetivo), em frase, com base na correlação definição/exemplo;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: do modo verbal infinitivo, em propaganda e instruções; de verbos no modo imperativo, em receita culinária e artigo de divulgação;
- identificam no enunciado marcas de variantes linguísticas de espaço social, em relato de experiência pessoal;
- identificam o sentido de expressão típica da fala coloquial utilizada em segmento de história em quadrinhos;
- identificam a escrita correta de forma reduzida de palavra que caracteriza o modo de falar de personagem, em segmento de história em quadrinhos;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo.
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: onomatopéia, em poema, conto, fábula e anedota; pontuação expressiva (exclamação e interrogação), em poema e fábula; repetição de palavras, em poema; expressão ou ditado popular, em anedota; verbo no futuro do indicativo, em crônica;
- organizam, em sequência, os episódios do enredo, em conto, lenda, fábula, crônica e poema;
- identificam: marcas do foco narrativo, em fábula, conto, diário pessoal, crônica e poema; o conflito gerador do enredo, em fábula, conto e poema; o desfecho do enredo, em conto infantil, fábula, página de diário pessoal e poema; o local em que se desenrola o enredo, em história infanto-juvenil; o local da moradia de uma personagem no enredo, em conto; a época em que ocorre a ação do enredo, em novela; a personagem principal, em poema, conto, fábula e anedota; o papel desempenhado pela personagem no enredo, em conto, fábula, poema e crônica; as personagens principais do enredo, em conto, fábula e crônica; o enunciador do discurso direto, em conto, lenda, novela e crônica; as características da personagem, em poema;

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o sentido conotado de vocábulo/expressão, em fábula, lenda e poema;
- identificam recursos semânticos expressivos (comparação), em segmento de poema, a partir de uma dada definição;
- identificam uma interpretação adequada para poema: analisando uma expressão do texto que comprove a interpretação dada; relacionando o texto a outro com o qual estabelece uma intertextualidade temática;
- identificam uma interpretação adequada para poema e fábula, com base na compreensão de seu tema;
- identificam processos explícitos de: referência a outros textos, em conto; referência a um fato histórico, em crônica e poema;
- distinguem o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em fábula;
- inferem informações subentendidas, com base na compreensão global do texto, em conto, fábula e poema;
- justificam o efeito de sentido produzido: pelo uso de expressão metafórica, em conto; pela reiteração de determinados versos, em poema; pelo uso de pontuação expressiva (reticências), em versos;
- inferem: a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula; o humor de anedota, crônica e conto, considerando o uso intencional de ambiguidades (palavras, expressões, recursos iconográficos).

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível.

Exemplo 1³³

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

H46 Justificar os efeitos de sentido produzidos em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado.

Leia o texto e responda à questão.

DAS PEDRAS

Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.

Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.

Entre pedras cresceu a minha poesia.
Minha vida ...
Quebrando pedras
e plantando flores.

Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude
dos meus versos.

(Cora Coralina. *Meu livro de cordel*. São Paulo: Global)

Observe:

Minha vida ...

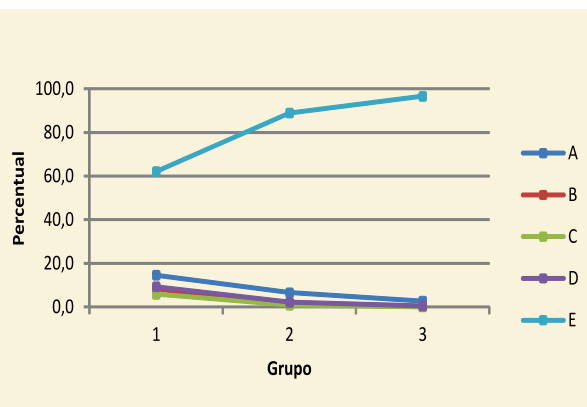
Quebrando pedras

e plantando flores.

no contexto do poema, a expressão destacada tem o seguinte sentido:

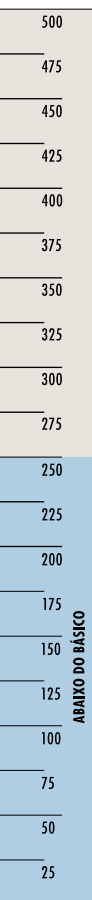
- (A) “aceitando sofrimentos”
- (B) “construindo casas”
- (C) “fazendo muros”
- (D) “triturando pedras”
- (E) **“vencendo obstáculos”**

Gab	N	Dificuldade		Discriminação	
E	76907	Fácil		Boa	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	E
% Total	7,70	3,00	2,20	3,80	83,30
% Grupo 1	14,60	8,20	5,90	9,30	62,10
% Grupo 2	6,60	1,30	0,90	2,20	88,90
% Grupo 3	2,70	0,20	0,10	0,50	96,60
Rbis	-0,26	-0,44	-0,43	-0,39	0,49



Comentário

Este item apresenta aos alunos o poema “Das pedras”, de Cora Coralina, para aferir a capacidade de justificar os efeitos de sentido produzidos em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado. Trata-se de uma habilidade cujo domínio é essencial para uma leitura efetiva de textos poéticos, como é o caso do texto base do item em análise. No poema, o termo pedra é utilizado como uma metáfora das dificuldades que se apresentaram na vida do eu-lírico e como este pôde transformá-las em aspectos positivos. Embora no enunciado do problema tenha sido perguntado sobre o sentido da expressão quebrando pedras, um dos versos do poema, é necessária a interpretação global do texto para resolver a questão de forma satisfatória. Os alunos têm que perceber que a metáfora acima apontada é a base central dos sentidos mobilizados pelo poema. De forma geral, os alunos mostraram bom desempenho, com índice geral de acerto de 83,3% em média. Os índices específicos de cada grupo de alunos – 1, 2 e 3 – mostram que a alternativa que mais atraiu os respondentes dos três grupos foi o gabarito E, revelando que os alunos com diferentes níveis de proficiência tiveram pouca dificuldade em resolver o problema apresentado. A maioria absoluta dos alunos dos grupos 2 e 3 acertou a resposta (88,9% e 96,6%, respectivamente), fazendo com que o percentual de alunos desses grupos que escolheu os distratores seja pouco relevante. Já o desempenho dos alunos do grupo 1 foi um pouco diferente, com 62,1% de acerto, ou seja, quase 1/3 dos alunos escolheu os distratores como resposta, mesmo diante de um item categorizado como fácil. Porém, não é irrelevante a natureza da tarefa solicitada: é preciso mobilizar uma capacidade de abstração e de interpretação metafórica para compreender o sentido de quebrando pedras. Isto é, é preciso mobilizar conhecimentos prévios para poder construir o significado da metáfora sobre a qual se constrói o poema de Cora Carolina. Neste sentido, é interessante notar que, mesmo aquele grupo de alunos que, de forma geral, teve um desempenho global inferior na prova como um todo, mostrou ter menos dificuldade nesta tarefa, ainda que se tratasse de uma habilidade de



leitura mais refinada. Quanto à distribuição de respostas dos alunos do grupo 1 entre os distratores, vale notar que a alternativa **A** foi a mais escolhida (14,6%), que atribuía à expressão quebrando pedras o sentido aceitando sofrimentos. Embora não seja a interpretação mais adequada, é relevante o fato de a ideia de sofrimento estar já associada às pedras, mostrando que o erro de interpretação dos alunos se deveu ao entendimento equivocado de quebrar, e não de pedras. Os distratores **B**, **C** e **D**, que atraíram 8,2%, 5,9% e 9,3% dos alunos do grupo 1, respectivamente, apontam que aqueles que os assinalaram como resposta correta ao problema proposto pelo item demonstram não ter desenvolvido a habilidade de leitura metafórica, já que são alternativas que trabalham com uma noção de pedra mais literal: construindo casas, fazendo muros e triturando pedras, respectivamente.

NÍVEL BÁSICO: 250 a < 300

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (37,6%, resultado que é 1 ponto percentual mais alto que o de 2013), realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para a série que frequentam. Leem textos de diferentes gêneros com estruturas e assuntos não familiares. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos escolares, principalmente aqueles relativos aos procedimentos de leitura como a análise das condições de produção/recepção de textos e a reconstrução dos sentidos dos textos e da textualidade. Aplicam seus conhecimentos básicos de análise gramatical e da construção do texto opinativo e literário. O diferencial desse nível, em relação ao anterior, é o desenvolvimento de competências para compreender (Grupo III – Matriz de Referência), na resolução de problemas que exigem a inferência das informações solicitadas, em contextos únicos de produção textual.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Básico, os alunos da 3ª série do Ensino Médio, também:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em requerimento, verbete de dicionário, bilhete e cartaz de propaganda institucional;
- identificam os interlocutores prováveis, considerando as marcas pronominais presentes no texto, em artigo de opinião, bula de remédio, instruções, propaganda, artigo de divulgação e carta familiar;
- identificam o provável público-alvo, a finalidade de produção e o assunto principal do texto, em artigo de divulgação, anedota, reportagem, relatório, carta de opinião, documento público, instruções, propaganda e cartaz de propaganda institucional.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido restrito de vocábulo das áreas: científica, em artigo de divulgação; técnica, em notícia;
- identificam o sentido de palavra/expressão gramatical (preposição, conjunção e advérbio), em notícia e artigo de divulgação;

- localizam informações explícitas, relativas à descrição de características de determinado fenômeno, pessoa ou fato, em certificado, artigo de historiografia, crônica jornalística e artigo de opinião;
- localizam e relacionam informações explícitas, distribuídas ao longo do texto, em notícia, propaganda, artigo de divulgação científica e reportagem;
- localizam informações explícitas, com o objetivo de solucionar um problema proposto, em infográfico, artigo de divulgação científica e instruções;
- organizam, em sequência, informações explícitas, em notícia, instruções e artigo de divulgação científica;
- diferenciam a ideia principal das ideias secundárias, em artigo de divulgação científica e notícia;
- estabelecem relações entre imagens e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas, em artigo de divulgação científica, notícia, propaganda e tira em quadrinhos;
- inferem: o assunto principal do texto, estabelecendo relações entre as informações, em notícia, reportagem, verbete de enciclopédia e artigo de divulgação científica; a ideia principal do texto, em artigo de opinião; o tema do texto, em resenha literária e artigo de opinião;



- inferem informação subentendida, com base na compreensão global do texto, em entrevista, notícia e artigo de divulgação científica;
- selecionam legenda para o texto, considerando as informações explícitas nos indicadores que o acompanham, em mapa temático.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- inferem a tese, com base na compreensão global do texto, em resenha crítica, artigo de opinião, crônica reflexiva, artigo de divulgação científica e carta de opinião;
- identificam os argumentos utilizados pelo autor para defender sua tese, em artigo de opinião, carta argumentativa e crônica jornalística;
- identificam estratégias empregadas pelo enunciador para convencimento do público-alvo como o uso: de adjetivação (comoção), para convencer o leitor a aceitar a tese defendida, em artigo de opinião; de recursos gráficos (sedução), para chamar a atenção do leitor, em propaganda; de dados numéricos, para persuadir o leitor, em carta de opinião;
- identificam a proposta defendida pelo autor, em carta de opinião e artigo de opinião;
- identificam componentes do texto argumentativo, como procedimentos de exemplificação, em entrevista e artigo de divulgação;
- identificam o sentido de operadores discursivos (conjunção/condição/alternância), em entrevista e artigo de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto, identificando: o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais, em notícia; o antecedente de um pronome relativo, em notícia; o antecedente de uma locução pronominal, em artigo de divulgação científica; o antecedente de um pronome oblíquo, em notícia, carta e artigo de divulgação científica;
- estabelecem relação implícita de causa/consequência entre informações, em notícia, artigo de divulgação científica, instruções e reportagem;

- distinguem a opinião de fato, em artigo de divulgação científica, notícia, entrevista, artigo de divulgação de interesse didático, carta do leitor, artigo de opinião, texto informativo e artigo de divulgação científica.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- identificam procedimentos explícitos de remissão: a um fato histórico ou a outro texto, em resenha crítica ou comentário; a versos de poema em história em quadrinhos; a um ditado popular, em artigo de opinião;
- justificam a possível intenção dos enunciadores, em diferentes textos, comparando o sentido de mesma frase enunciada em duas situações comunicativas diferentes;
- identificam a relação entre dois textos, por complementação das informações, em artigos de interesse didático;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: versos associados a imagens, interpretando essa associação para avaliar mensagem de ordem ecológica, em história em quadrinhos; recursos não verbais, identificando as intenções do autor ao utilizá-los para complementar as informações, em propaganda; palavra com a finalidade de criar um determinado comportamento, em propaganda; aspas, para reproduzir o discurso direto citado, em notícia e artigo de divulgação; discurso direto, em artigo de divulgação.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam: uma substituição verbal do verbo “haver” por “existir”, considerando a concordância e o tempo verbal; padrões nos processos de transformação de verbos em substantivos; normas ortográficas (acentuação das palavras), com base na correlação entre definição/exemplo; o uso adequado da concordância verbal (sujeito/

- predicado), com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam as marcas linguísticas que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos, em notícia;
 - justificam a presença de variante linguística coloquial, com a intenção de persuadir determinado público-alvo a adquirir o produto anunciado, em texto de propaganda;
 - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: formas verbais flexionadas no modo imperativo, em instruções, receita culinária e cartaz de propaganda institucional; verbo na voz passiva, em notícia;
 - identificam o segmento que é marcado por expressão tipicamente familiar, em carta;
 - justificam: o uso intencional de gírias, em artigo de divulgação; as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, em relação ao léxico utilizado (termos heterógrafos e homógrafos), em informativo de finalidade didática;
 - justificam a presença de marcas de variação linguística no que diz respeito a fatores geográficos, do ponto de vista do léxico, em carta de opinião e tira em quadrinhos;
 - justificam o uso de empréstimos linguísticos (léxicais), em artigo de divulgação;
 - aplicam conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação (usos da vírgula), com base na correlação entre definição/exemplo;
 - aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição e vários exemplos de diferentes naturezas.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam uma interpretação adequada para poema, com base em informações sobre o texto lido;

- identificam processo explícito de referência: a outro poema de época e autor diferentes, em poema; à forma (soneto) como o poema foi construído;
- identificam a retomada de um fato histórico, em segmento de romance; a referência implícita a um fato histórico, em conto;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em crônica narrativa, trecho de romance e fábula;
- inferem: a perspectiva do narrador, em conto e crônica; o conflito gerador do enredo, em crônica e conto; o fato que deu origem à produção do texto, em crônica reflexiva; o papel desempenhado pelas personagens no enredo, em conto e crônica; as características implícitas da personagem, em crônica; o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em crônica narrativa;
- identificam o verso que pode servir de exemplo para o uso de recurso semântico-expressivo (personificação, antítese e comparação), em poema;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de metáfora, em poema e crônica;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: advérbios de modo, em poema; reiteração do pronome adjetivo, em poema; repetição dos mesmos versos, em poema; verbos no imperativo, em conto; palavra colocada entre aspas, em crônica; estribilho ao final de cada estrofe, em poema; verbos em primeira pessoa, em poema; repetição de adjetivos caracterizadores da atitude da personagem principal, em fábula; pontuação expressiva (parênteses, reticências e exclamação), em poema e crônica;
- inferem: uma comparação implícita em crônica; a moral, estabelecendo relação entre a moral e o tema do texto, em fábula; o humor, em crônica e trecho de romance; a ironia presente no enredo, justificando o modo como ela foi construída, em conto.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
BÁSICO
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

- estabelecem relações temáticas de semelhança entre poemas de diferentes autores;
- articulam conhecimentos e informações, para explicar a ironia: em poema, considerando as oposições que se estabelecem entre o que o título anuncia e o que as expressões contraditórias do corpo do texto sugerem ao leitor; em charge, considerando a contradição ideológica que se estabelece entre a fala de uma personagem e a atividade desenvolvida por outra.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades do nível anterior.

Exemplo 2³⁴

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

H15 Estabelecer relações entre segmentos do texto, identificando retomadas ou catafóricas e anafóricas ou por elipse e repetição.

Leia o texto e responda à questão.

CIENTISTAS ESTÃO PRESTES A CRIAR UMA FORMA DE VIDA DO ZERO EM LABORATÓRIO, PARA TENTAR ENTENDER COMO SURTIRAM OS PRIMEIROS SERES NA TERRA, EM TEMPOS IMEMORIAIS

A toda hora voltam as velhas perguntas: de onde viemos? Para onde vamos? Um experimento inédito em curso na Escola de Medicina da Universidade de Harvard está tentando criar uma vida... do nada.

O trabalho, conduzido pelo biólogo molecular Jack Szostak, não tem nada a ver com as pesquisas genéticas do Craig Venter, um dos responsáveis pelo mapeamento do genoma humano. As experiências de Venter com o DNA partem de formas de vida já conhecidas, como bactérias. Já o trabalho de Jack pretende recriar as condições em que a vida se formou, no nível mais básico, a partir do zero.

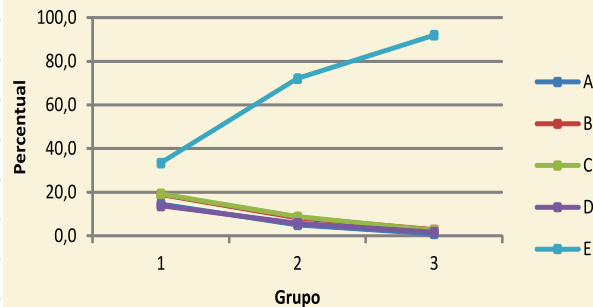
Mas não será isso brincar de Deus? A ciência tem como característica empurrar um pouco os limites da ética. Caberá à sociedade discutir depois se isso é bom ou não para si.

(André Machado. Cientistas estão prestes a criar... *O Globo*, 22.09.2008. Adaptado)

No último parágrafo do texto, o pronome pessoal "si" tem como referente a palavra

- (A) característica.
- (B) ciência.
- (C) ética.
- (D) pesquisa.
- (E) **sociedade.**

Gab	N	Dificuldade		Discriminação	
E	77002	Fácil		Muito Boa	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	E
% Total	6,50	9,60	9,90	6,80	67,20
% Grupo 1	14,60	18,90	19,30	13,80	33,40
% Grupo 2	5,10	8,30	8,80	5,80	72,10
% Grupo 3	1,00	2,80	2,60	1,70	92,00
Rbis	-0,38	-0,33	-0,33	-0,32	0,57



Comentário

Este item apresenta um artigo de divulgação para aferir a habilidade que os alunos têm em estabelecer relações entre segmentos do texto por meio de recursos coesivos, mais especificamente, anáforas. Na última frase do texto, Caberá à sociedade discutir depois se isso é bom ou não para si, o pronome pessoal do caso reto **si** retoma o termo sociedade e o conhecimento dos mecanismos linguísticos de coesão textual permitiria ao aluno recuperar que termo a anáfora **si** retoma.

Considerando a média geral, 67,2% dos alunos conseguiram resolver o problema apresentado pelo item. Observando os índices específicos de cada grupo, nos grupos 2 e 3, a maioria dos alunos optaram pela alternativa correta (72,1% e 92,0%, respectivamente), indicando o domínio da maioria dos alunos destes grupos da habilidade avaliada pelo item. Já no grupo 1, apenas 33,4% dos alunos optaram pelo gabarito E. Analisando a distribuição do percentual de alunos que escolheram os distratores como resposta correta (especialmente no grupo 1, mas também nos grupos 2 e 3), é possível observar que nenhum dos distratores chamou a atenção em especial desses alunos. De fato, não havia qualquer ambiguidade no uso do **si**, como deve ocorrer quando do uso adequado dos pronomes anafóricos, não havendo, portanto, nada que induzisse a identificação equivocada do termo retomado. Porém, é possível considerar o fato de o pronome **si** ser comum de dois gêneros como um fator que pode ter dificultado a identificação do elemento retomado, já que não havia a concordância de gênero como mais um indicador linguístico.

O fato de praticamente 1/3 dos alunos do grupo 1 terem escolhidos outras alternativas como resposta que não o gabarito aponta para uma dificuldade de leitura importante. Saber lidar com elementos linguísticos de coesão textual, que permitem estabelecer as relações entre as partes do texto, é uma competência de leitura fundamental. São os diversos elementos coesivos disponíveis da língua – dentre eles as anáforas, catáforas, repetições e elipses, como no caso do foco da H15 avaliada no item em questão – que tornam o texto uma unidade funcional, com sentido e propósitos comunicativos claros. Não ser capaz de estabelecer tais relações significa não ser capaz – ou apresentar dificuldades sérias – de compreensão daquilo que se lê.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

Exemplo 3³⁵

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

H20 Inferir o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo.

Leia abaixo a apresentação do site “Maranhão Único”, o qual integra as estratégias do “Plano de Desenvolvimento do Turismo do Maranhão - Plano Maior 2020”, que promove o estado como polo turístico.

SOBRE O MARANHÃO



O Maranhão é isso, uma terra admirável. Uma mistura francesa, portuguesa, holandesa, totalmente brasileira, marca registrada no mundo inteiro: acolhedora, inusitada, exuberante.

Um destino original, diferente, repleto de sensações e experiências que vão ficar para sempre em sua memória.

Afinal, em que lugar do mundo você pode presenciar o encontro da Amazônia com o mar? Onde mais você vai encontrar um deserto de areias brancas repleto de lagoas cristalinas, cenário inusitado usado muitas vezes como locações de filmes e fotos nacionais e internacionais, justamente por sua exuberância?

Onde mais se pode apreciar o maior acervo de azulejos portugueses fora de Portugal, sentir a energia contagiante do Tambor de Crioula, a magia ancestral do Bumba Meu Boi, provar uma culinária exótica e multicultural?

Maranhão, patrimônio histórico, cultural e arquitetônico reconhecido mundialmente. Sabor e afeto. Descanso e diversão. As festas, a dança, o toque e os sotaques fazem parte da vida desse estado que tem na originalidade sua força motriz. O encontro da poesia com a natureza, do esporte com a aventura, da fala com o sorriso.

O Maranhão é único: história, cultura, natureza extravagante em um só lugar, uma experiência inesquecível. Seja único, venha para o Maranhão.

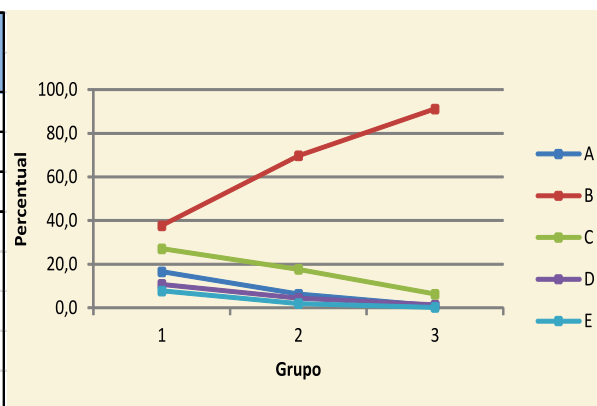
(Disponível em: <http://www.maranhaounico.com.br/sobre-o-maranhao.php>)

Ao caracterizar o estado do Maranhão ostensivamente como único, admirável, de belezas naturais e riqueza cultural, entre outras qualidades, o texto pretende

- (A) descrever a quem mora no estado o que se encontra nele.
- (B) **convencer possíveis turistas a visitarem o estado.**
- (C) caracterizar o estado como o melhor do território nacional.
- (D) ocultar dos turistas os problemas sociais do estado.
- (E) mostrar aos turistas que viajar para o estado é barato.

35 Descrição do ponto 275 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

Gab	N	Dificuldade		Discriminação	
B	77052	Fácil		Muito Boa	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	E
% Total	6,70	70,50	15,40	4,70	2,70
% Grupo 1	16,60	37,70	27,10	10,80	7,80
% Grupo 2	6,30	69,70	17,70	4,40	2,00
% Grupo 3	1,00	91,20	6,30	1,30	0,20
Rbis	-0,41	0,52	-0,28	-0,34	-0,44

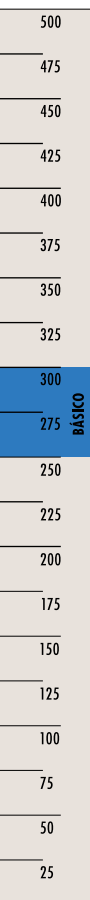


500
475
450
425
400
375
350
325
300
BÁSICO
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

Comentário

Este item apresenta uma propaganda institucional que promove o estado do Maranhão como polo turístico para avaliar a habilidade que os alunos têm de inferir o sentido de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo. Trata-se, assim, de uma habilidade que demanda um entendimento global do texto, mas também a observação atenta de determinados elementos linguísticos que apontam para o sentido argumentativo do texto. A tarefa do aluno é identificar o que se objetiva quando o Maranhão é ostensivamente qualificado como único, belo, admirável, etc. Mas além de identificar os elementos qualificadores, o aluno deve estar atento, também, ao gênero do texto base e ao seu objetivo – que são elementos explicitados na apresentação do item: Leia abaixo a apresentação do site “Maranhão Único” [...], que promove o estado como polo turístico. Ainda que a definição “propaganda institucional” não apareça, estar atento ao fato de que se trata de um site que promove o turismo no Maranhão já indica que o objetivo é a exaltação do local de modo a atrair turistas para lá. Esse conhecimento extratextual é essencial para poder escolher a resposta correta diante da pergunta apresentada.

Os índices gerais de acerto indicam que uma média de 70,5% dos alunos resolveram adequadamente a questão. Nos três grupos, o gabarito foi a alternativa mais escolhida. Nos grupos 2 e 3, a maioria dos alunos conseguiu resolver a questão com sucesso – 69,7% e 91,2%, respectivamente. Já no grupo 1, o índice de acerto foi consideravelmente mais baixo: 37,7%. No caso deste item em especial, o que parece relevante observar é que nos três grupos, o distrator mais escolhido foi a alternativa **C**: caracterizar o estado como o melhor do território nacional. Apenas 6,3% dos alunos do grupo 3 fizeram essa opção, mas 17,7% dos alunos do grupo 2 e 27,1% dos alunos do grupo 1 fizeram essa interpretação do texto. Na realidade, mostrar que essa interpretação é equivocada é o desafio. Linguisticamente, ela seria legítima. A abundância de qualificativos positivos e, especialmente, a ênfase de que o que se vê ali naquele lugar é único (em que lugar do mundo você pode presenciar...; onde mais você vai encontrar...; onde mais se pode apreciar; desse estado que tem na originalidade sua força motriz; o Maranhão é único...) permitiria concluir que o objetivo é, de fato, caracterizar o estado como o melhor do território nacional. No entanto, se considerarmos a função do texto e os modos de circulação e funcionamento de propagandas institucionais de caráter turístico, entender que o que se busca é mostrar a superioridade do estado torna-se uma leitura inadequada. Promover o estado como polo turístico (informação dada na apresentação do item) é distinto de mostrar sua superioridade em termos de função, embora ambas apresentem forma linguística semelhante. Caso se tratasse de um



texto publicado no contexto de uma competição, por exemplo, a alternativa **C** seria o gabarito – sem que houvesse necessidade de mudar nada no texto. Ou seja, o que diferencia os alunos que assinalaram o gabarito B ao invés do distrator C é, possivelmente, o domínio do gênero e o entendimento de que os textos possuem funções sociais que lhes atribuem sentidos.

NÍVEL ADEQUADO: 300 α < 375

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (24,4%, resultado que é 1,3 pontos percentuais acima do registrado em 2013), realizam as tarefas de leitura esperadas para a série que frequentam, leem textos de diferentes gêneros e realizam tarefas de leitura complexas que envolvem três aspectos simultâneos: formulação de hipóteses sobre os significados do texto; reformulação das hipóteses iniciais, considerando os determinantes linguísticos da situação de interlocução; construção de sínteses parciais com base na aplicação de conhecimentos. Cada texto proposto é compreendido por suas características específicas e intrínsecas. Observa-se a presença de inferências, a partir de determinados conhecimentos da área. São conexões entre uma proposição dada, de caráter geral, e uma proposição específica ou conclusão. Essa conclusão é particular à situação proposta, não podendo ser generalizada. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam seus conhecimentos adquiridos na escola, aplicando-os na resolução dos problemas propostos. Nelas, o leitor precisa relacionar a informação do texto com conhecimentos provenientes de fontes externas a ele. Outra conquista é a habilidade de justificar ou explicar um conhecimento por meio de conceitos específicos da área, determinando o porquê do conhecimento requerido. Os usos da língua são objeto de análise pela transposição de conceitos gramaticais e nomenclaturas específicas da área. O texto literário é compreendido pela aplicação de categorias da teoria literária. Os textos opinativos e as estratégias argumentativas também são objetos de análise. O mais importante é o domínio do texto literário, de sua expressividade, de seu caráter polifônico e dialógico, muito além de sua análise estrutural. Agora, o texto literário é compreendido no âmbito de seu campo de produção e recepção. A diferença de desempenho desse nível, em relação aos anteriores, é a aplicação de conceitos específicos da área e a avaliação crítica do conhecimento requerido.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Adequado, os alunos da 3ª série do Ensino Médio, também:

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento, em requerimento, procedimento e carta literária de época;
- inferem o público-alvo provável e os objetivos do autor do texto, em certificado, notícia, instruções, resenha e propaganda.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam: o sentido de expressão gramatical, em segmento de notícia; a função de um subtítulo

(lead), em artigo de divulgação científica;

- localizam e integram várias informações explícitas, sintetizando-as em uma ideia geral, em verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, bula de remédio e artigo de opinião;
- estabelecem relações entre informações pressupostas, em gráfico;
- diferenciam: as ideias centrais das secundárias em artigo de opinião, notícia, artigo histórico e entrevista; tópicos e subtópicos, em bula de remédio;
- inferem: o assunto principal ou tema, estabelecendo relações entre informações do texto, em artigo de divulgação científica, artigo filosófico, charge e reportagem; a proposta subentendida do enunciador para resolver determinado problema de ordem

500
475
450
425
400
375
ADEQUADO
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

social, em artigo de opinião, documento oficial e reportagem; a tese defendida, com base na argumentação construída pelo autor, em artigo de opinião.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- identificam: estratégias empregadas pelo enunciador para convencimento do público-alvo, como o uso de imagens, em propaganda; o uso de palavra de sentido apelativo, de forma a convencer o leitor, em artigo de opinião; os componentes argumentativos (comparação, definição/exemplo, refutação/proposta), utilizados pelo enunciador, em artigo de opinião e carta de opinião; a proposta defendida pelo enunciador, considerando a tese apresentada e a argumentação construída, em carta de leitor; os argumentos apresentados pelo enunciador para defender sua tese, em artigo de opinião;
- organizam, em sequência, as informações apresentadas em artigo de opinião e artigo de divulgação científica;
- distinguem um fato da opinião pressuposta em relação a esse mesmo fato, em artigo de opinião, artigo de divulgação científica e crônica jornalística;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação e artigo de opinião, identificando retomadas anafóricas por elipse;
- estabelecem relação implícita de causa/consequência entre informações, em artigo de divulgação científica, reportagem e notícia;
- justificam: o papel de categorias da enunciação (pessoa), na construção de um sentido para o texto, em artigo de opinião; o uso intencional de marcas verbais de primeira pessoa do plural para persuadir o leitor, em artigo de opinião; o efeito de sentido produzido pelo uso de nomenclatura específica de determinada área de conhecimento científico, em artigo de divulgação.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: citação, de forma a apresentar um argumento de autoridade para sustentar a tese defendida, em texto filosófico; parênteses, com a intenção de identificar a autoria de frase, em artigo de opinião; travessão, com a intenção de esclarecer uma afirmação anteriormente expressa, em resenha;
- justificam semelhanças observadas no tratamento dado a uma mesma informação veiculada por diferentes textos (artigo de divulgação, charge, verbetes de enciclopédia histórica, artigo de divulgação científica e mapa geográfico); e formas de apropriação textual (reprodução de discurso direto), para fundamentar os fatos apresentados, em notícia.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- identificam: normas ortográficas (acentuação das palavras), com base na correlação entre definição/exemplo e de colocação pronominal, com base na correlação entre definição/exemplo; o segmento em que o enunciador utiliza conjunções conformativas de forma a se isentar da responsabilidade de assumir uma dada opinião, em notícia; o sentido de expressão crítica, em verbete de enciclopédia histórica;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: verbos no futuro do pretérito, em segmento de artigo de divulgação; verbo na voz passiva, em comparação com o uso do verbo na voz ativa, em resenha; verbo na primeira pessoa do plural, em resposta à pergunta, em entrevista; reiteração de adjetivos, em artigo de opinião;
- justificam: a presença de marcas de variação linguística, no que diz respeito a fatores geográficos, do ponto de vista da morfologia e da sintaxe, em resenha crítica; a transcrição em inglês de nome de pesquisa, em artigo de divulgação;
- justificam a presença de marcas de variação lin-

guística, no que diz respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, no que diz respeito ao léxico (uso de gírias), de forma a atender o perfil do público-alvo, em notícia, e o uso de empréstimos linguísticos, em artigo de divulgação;

- aplicam conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos e sentenças) como estratégia de solução de problemas de pontuação (uso da vírgula), com base na correlação entre definição/exemplo;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de formação de palavras como estratégia para identificar aquelas formadas pelo processo de derivação.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam o uso de recursos semânticos expressivos (antítese ou comparação), em versos de poema, a partir de uma dada definição;
- identificam: interpretação adequada para poema, com base na compreensão de seu tema e na explicação literária de sua construção; processos explícitos de remissão ou referência a outros autores da literatura, em poema e conto;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em segmento de romance e poema narrativo;
- estabelecem relações entre: as perspectivas dos narradores em dois trechos diferentes de romances; forma e tema, em poema; as condições histórico-sociais (políticas) de produção e a escolha de temas, em segmento de romance; temas de dois poemas ou canções de diferentes autores; versos de poemas de diferentes autores, por semelhança;
- confrontam pontos de vista diferentes, relacionados a período literário, no que diz respeito a histórias de condições de produção, circulação e recepção de textos;
- inferem uma proposição que pode representar a tese defendida pelo poeta, em um poema argumentativo, e o tema do poema, com base em sua compreensão global;
- inferem: o conflito gerador ou o desfecho do enredo, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pela personagem, em crônica, texto teatral e poema narrativo; o comportamento da personagem no enredo, em novela literária e conto; a perspectiva do narrador, com base na compreensão do enredo, em conto; a relação de familiaridade entre personagens, em texto teatral;
- justificam o efeito de sentido produzido: pelo uso de marcas de variação linguística que caracterizam a posição social da personagem, em texto teatral; pela reiteração de grupos de palavras de um mesmo campo semântico, em poema ou crônica; pelo uso reiterado da adjetivação, em novela; pela substantivação de adjetivo, em segmento de romance; pelo uso expressivo da interrogação, em segmento de crônica; pelo uso expressivo das reticências, em poema; pelo uso expressivo dos parênteses, em crônica; pelo uso de neologismo, em conto; pelo uso de expressões metafóricas, em poema; pelo uso de variantes linguísticas, em segmento de romance;
- justificam o período de produção (época) de segmento de romance ou poema, considerando informações sobre seu gênero, tema, contexto socio-cultural e autoria;
- articulam conhecimentos literários e informações textuais, para explicar: a ironia produzida pelo narrador, em excerto de romance; a ironia produzida pelas referências comparativas a autores clássicos, em crônica reflexiva; a ironia produzida pela mobilização de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, em conto; a opção estilística do poeta, em poema; o humor produzido pelo uso ambíguo do discurso direto, em crônica; o humor produzido pelo uso de palavras jocosas, em poema; o humor produzido pelo uso de palavra com sentido ambíguo, em conto e crônica.

500
475
450
425
400
375
ADEQUADO
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades dos níveis anteriores.

Exemplo 4³⁶

Tema 4 – Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos.

H24 Justificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento de uma mesma informação veiculada em diferentes textos.

Leia os textos.

Texto I: O sistema de cotas se parece com a democracia: cheia de defeitos, mas ainda não inventaram nada melhor. O resto é uma gritaria conservadora, imobilista, reacionária.

Márcio Alvarenga Macedo (Belo Horizonte, MG)

(Painel do leitor, *Folha de S.Paulo*, 02.05.2012)

Texto II: Nosso país é racista em relação aos negros. Porém muita gente não admite tal realidade. Para quem nunca foi discriminado por sua raça é fácil concluir que o problema no Brasil é a renda, e não a raça. O sistema de cotas pode não ser perfeito, mas é uma iniciativa importante na tentativa de aumentar a oportunidade para aqueles que, por sua raça, são, na maioria das vezes, preteridos em relação às melhores vagas do mercado de trabalho.

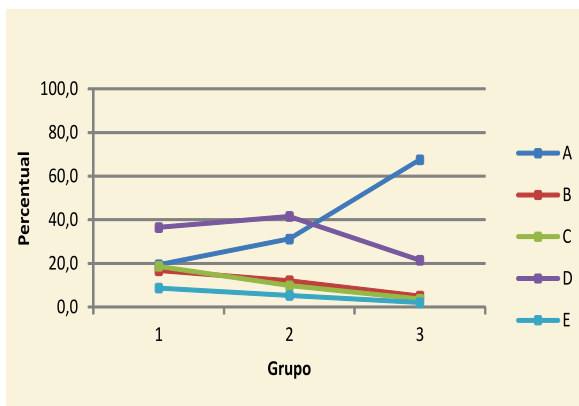
Jefferson C. Vieira (São Paulo, SP)

(Painel do leitor, *Folha de S.Paulo*, 02.05.2012)

Sobre as cotas sociais, os dois leitores deixam claro que esse sistema

- (A) é relevante para a educação, apesar de seus defeitos.
- (B) desqualifica a capacidade dos beneficiados.
- (C) é problemático, pois ocorreu tardiamente no Brasil.
- (D) reforça as práticas discriminatórias quanto à raça.
- (E) é fruto de uma gritaria conservadora e imobilista.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação		
A	77200	Média	Muito Boa		
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	E
% Total	39,80	11,10	10,40	33,40	5,30
% Grupo 1	19,40	16,70	18,70	36,50	8,70
% Grupo 2	31,20	12,10	9,80	41,60	5,40
% Grupo 3	67,60	5,10	3,70	21,50	2,10
Rbis	0,44	-0,22	-0,31	-0,12	-0,24

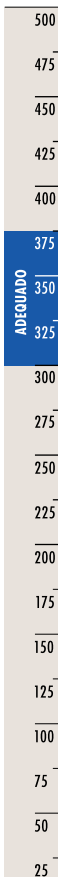


36 Descrição do ponto 325 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

Comentário

Para avaliar o domínio dos alunos da habilidade de justificar semelhanças observadas no tratamento de uma mesma informação veiculada em diferentes textos, o item apresenta duas cartas de leitores publicadas em um jornal de ampla circulação a respeito do sistema de cotas raciais. Em ambos os textos, o sistema é avaliado como falho (cheio de defeitos, no Texto I; pode não ser perfeito, no Texto II), porém em seguida desta avaliação crítica, também nos dois textos, segue uma conjunção adversativa que introduz a ideia de que as cotas são válidas e positivas (mas ainda não inventaram nada melhor, no Texto I; mas é uma iniciativa importante na tentativa de aumentar a oportunidade..., no Texto II). Estar atento à conjunção **mas** e entender a sua função sintática em uma frase – introduzir uma oposição ou restrição ao que foi dito anteriormente, de modo a apresentar a nova informação como mais relevante – é essencial para poder interpretar adequadamente os textos apresentados: ambos avaliam positivamente as cotas, apesar das críticas.

Os índices gerais de acerto mostram que pouco mais que 1/3 dos respondentes (39,8%) optaram pelo gabarito **A**, o que revela a dificuldade que os alunos têm em comparar o tratamento dado a uma informação em textos diferentes. Considerando os índices específicos de cada grupo, percebe-se que mesmo no grupo 3, embora a maioria (67,6%) tenha conseguido resolver o problema com êxito, um percentual considerável de alunos (32,4%) demonstrou dificuldade em resolver a questão. Nos grupos 1 e 2, os percentuais de acerto foram bem mais baixos: 19,4% e 31,2%, respectivamente. Quanto aos distratores, é importante notar que o que mais atraiu alunos nos três grupos foi a alternativa **D**, sendo que nos grupos 1 e 2, esta foi a alternativa mais assinalada: 36,5% dos alunos do grupo 1 e 41,6% dos alunos do grupo 2 interpretaram que os dois leitores avaliam que o sistema de cotas reforça as práticas discriminatórias quanto à raça. No grupo 3, um percentual também considerável fez a mesma avaliação dos textos: 21,5%. O fato de tantos alunos, mesmo entre aqueles que tiveram melhor desempenho na prova, terem escolhido a alternativa **D** como resposta, revela dois pontos importantes: o primeiro deles é uma dificuldade de leitura que não permitiu aos alunos interpretarem o mas e a contraposição por ele introduzida às críticas feitas inicialmente, fenômeno que ocorre nos dois textos; a segunda é uma tendência já observada em edições anteriores do SARESP de os alunos escolherem como resposta afirmações que circulam socialmente mas que não estão presentes nos textos que baseiam os itens. No caso, afirmar que as cotas reforçam práticas discriminatórias quanto à raça é um argumento muito usado por aqueles que são contrários às cotas. No entanto, não é este o posicionamento apresentado nos Textos I e II. Dessa forma, é válida a hipótese de que quem escolheu esta alternativa como resposta, possivelmente, o tenha feito sem ler o texto-base, apoiando-se apenas em conhecimentos prévios e, eventualmente, em opinião pessoal. São aqueles alunos com mais dificuldade de leitura – ou que tiveram dificuldade diante deste item especificamente – que acabam sendo atraídos por distratores que confirmam posicionamentos já conhecidos, mas que não são aqueles expressos nos textos apresentados.



Exemplo 5³⁷

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

H13 Identificar a proposta defendida pelo autor em um texto, considerando a tese apresentada e a argumentação construída.

Leia o texto.

UMA NOVA CHANCE PARA O PLANETA

José Pedro Martins

Uma pausa para respirar, avaliar o que passou e pensar o futuro de modo coletivo. Novamente, as atenções globais se voltam para a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, de 20 a 22 deste mês, no Rio de Janeiro. Conhecido como Rio+20, o evento marca os 20 anos da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco-92. Com a participação prevista de dezenas de chefes de Estado e de milhares de representantes de empresas e organizações não governamentais de todo mundo, são três os temas principais na agenda da Rio+20: economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável; erradicação da pobreza; construção de uma nova governança para o desenvolvimento sustentável.

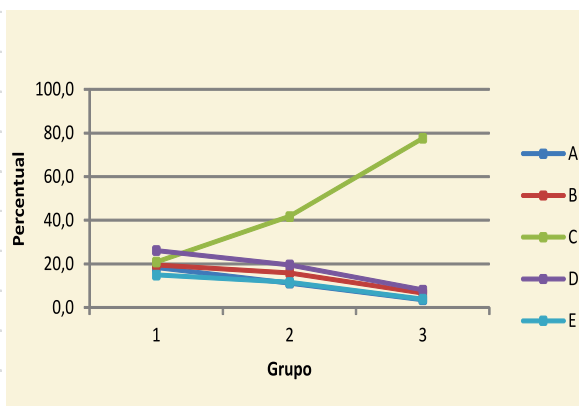
Para enfrentar os desafios atuais, de superação da pobreza e do alto risco representado pela ultrapassagem das fronteiras planetárias, é preciso construir uma nova governança, ou seja, um novo modelo institucional. O poder público, o sistema jurídico, o atual funcionamento das instituições dão conta dos complexos desafios do Século 21?

(José Pedro Martins. Uma nova chance para o planeta. *Terra da gente*, junho de 2012. Adaptado)

Para o autor, o desenvolvimento sustentável implica

- (A) ações pessoais e independentes para resolvê-la.
- (B) a continuidade das atuais ações institucionais.
- (C) **uma revisão do atual modelo de governança.**
- (D) o fortalecimento dos desafios surgidos no Século 21.
- (E) uma retomada dos desafios de alto risco ambiental.

Gab C	N 76917	Dificuldade Média	Discriminação Muito Boa		
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	E
% Total	10,90	14,10	46,90	17,90	10,20
% Grupo 1	18,30	19,60	20,90	26,20	15,00
% Grupo 2	11,20	15,90	41,80	19,60	11,60
% Grupo 3	3,60	6,70	77,60	8,10	3,90
Rbis	-0,28	-0,19	0,49	-0,23	-0,22



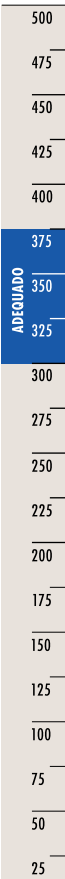
37 Descrição do ponto 325 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

Comentário

Este item apresenta uma reportagem a respeito da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, que aconteceu em junho de 2012 no Rio de Janeiro, para aferir a habilidade de identificar a proposta defendida pelo autor em um texto, considerando a tese apresentada e a argumentação construída. Os alunos deveriam identificar o que, para o autor da reportagem, é necessário para que o desenvolvimento sustentável se torne possível. Para responder de forma adequada, é necessária a capacidade de fazer inferências e tirar conclusões a partir de afirmações mais gerais feitas em relação à construção de um mundo mais sustentável, uma vez que o problema apresentado não poderia ser resolvido apenas com a localização de uma informação explícita presente no texto. Depois de noticiar, no primeiro parágrafo, informações a respeito da Conferência (local, data, motivo de o evento ser conhecido como Rio+20, os participantes esperados, os principais temas na agenda), o autor mostra seu posicionamento diante das questões principais mobilizadas pelo evento, ou seja, é no segundo parágrafo que o autor diz o que acredita ser essencial para o desenvolvimento sustentável, ao afirmar que, para enfrentar os desafios atuais, de superação de pobreza e do alto risco representado pela ultrapassagem das fronteiras planetárias, é preciso construir uma nova governança. Para os alunos poderem identificar a proposta do autor e responder ao item, é necessário compreender que, no texto, e mais especificamente, no segundo parágrafo, quando o autor apresenta sua proposta, desenvolvimento sustentável significa enfrentar os desafios atuais, de superação da pobreza e do alto risco representado pela ultrapassagem das fronteiras planetárias. O autor afirma, para tanto, ser necessário revisar o modelo atual de governança, resposta contemplada pelo gabarito **D**.

Os índices gerais de acerto mostram que menos da metade (46,9%) dos alunos optaram pelo gabarito **C**. Considerando os índices específicos de cada grupo, percebe-se que entre os alunos do grupo 3, a maioria (77,6%) pode estabelecer as relações de equivalência entre desenvolvimento sustentável e enfrentar os desafios atuais..., conforme posto no parágrafo anterior. Já os percentuais de acerto nos grupos 1 e 2 são consideravelmente mais baixos: 20,9% e 41,8%, respectivamente, sendo que no grupo 1 o distrator **D** foi a alternativa mais assinalada. Este foi, na realidade, o distrator mais escolhido pelos alunos dos três grupos. Possivelmente, o que os motivou a escolherem que, para o autor, desenvolvimento sustentável implica o fortalecimento dos desafios surgidos no Século 21, conforme o distrator **D**, é o entendimento equivocado da noção de fortalecimento, uma vez que a proposta é dar conta dos complexos desafios surgidos no século 21, e não fortalecê-los. Porém, é importante observar que, apenas no grupo 1, esse distrator chamou a atenção dos respondentes de forma relevante: no grupo 2, a distribuição dos percentuais de alunos que escolheram os distratores variou entre 11,2% e 19,6% e no grupo 3, entre 3,6% e 8,1%.

De qualquer forma, o índice médio de escolha do gabarito inferior a 50% aponta uma dificuldade apresentada pelos alunos que merece atenção. A habilidade avaliada pelo item (H13) demanda a consideração da tese e da argumentação apresentada ao longo do texto para então identificar uma dada proposta apresentada. Trata-se, portanto, de um modo de leitura menos focado em localizar itens explícitos de informação e mais centrado no estabelecimento de relações e realização de inferências a partir daquilo que está explícito no texto. Neste item especificamente, aquilo que levaria o aluno à interpretação correta implica um estabelecimento de relações não explícitas no texto, o que provavelmente tornou a tarefa a ser realizada mais difícil para os alunos, especialmente para aqueles dos grupos 1 e 2.



NÍVEL AVANÇADO: ≥ 375

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (0,6%) leem textos mais complexos e mobilizam conhecimentos mais estruturados, principalmente aqueles relativos à transposição de determinadas categorias gramaticais e literárias, para resolver as tarefas de leitura.

Agrupamento por Temas das Habilidades Descritas nos Pontos da Escala de Proficiência

No nível Avançado, os alunos da 3ª série do Ensino Médio, também,

Tema 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

- identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero entrevista e os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de marcas verbais ou pronominais, em artigo de opinião e propaganda;
- inferem o público-alvo provável e os objetivos do autor do texto, em carta literária de época.

Tema 2

Reconstrução dos sentidos do texto

- identificam o sentido restrito de termo tecnológico utilizado em segmento de artigo de opinião.

Tema 3

Reconstrução da textualidade

- identificam: a proposta defendida pelo enunciador, considerando a tese apresentada e a argumentação construída, em artigos de reflexão sociológica e de opinião; os componentes do texto argumentativo, como argumento/contrargumento e refutação/proposta, em artigo de opinião;
- organizam, em sequência, proposições desenvolvidas pelo autor, em artigo de divulgação;
- estabelecem relações implícitas de causa/consequência entre informações, em artigo de divulgação científica e notícia;
- distinguem um fato da opinião pressuposta em

relação a esse mesmo fato, em artigo de opinião e artigo de reflexão filosófica;

- inferem o sentido de uso de operador discursivo, para estabelecer uma ressalva, em segmento de artigo de opinião;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de nomenclaturas específicas da área de filosofia ou sociologia, em artigo de opinião;
- inferem a tese defendida, com base na análise da argumentação construída pelo autor, em artigo de opinião.

Tema 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

- justificam o objetivo do enunciador em inserir uma citação, no texto, em notícia.

Tema 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

- aplicam conhecimentos relativos a unidades linguísticas (sintagmas), como estratégia de solução de problemas de pontuação (o uso de vírgulas para isolar o vocativo) e a regularidades observadas em processos de derivação (palavras que se assemelham semanticamente pela análise de processos de sufixação), como estratégia para resolver problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam palavras que contenham hiato em sua formação;

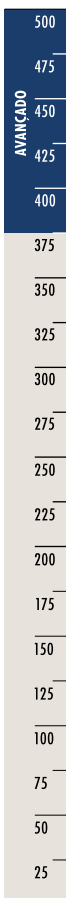
- justificam o uso de empréstimos linguísticos (lexicais) em notícias.

Tema 6

Compreensão de textos literários

- identificam recursos semânticos expressivos (antíteses), em versos de poema, a partir de uma dada definição: uma interpretação adequada de poema ou segmento de romance, com base na compreensão de seu tema, ou dos recursos linguísticos expressivos utilizados;
- identificam uma interpretação adequada para crônica, avaliando as relações lógico-discursivas estabelecidas e o efeito de sentido produzido pelo narrador, com a mudança da categoria de tempo do passado para o presente (debreagem temporal);
- estabelecem relações temáticas de semelhança entre poemas produzidos por diferentes autores, em diferentes épocas;
- comparam e confrontam pontos de vista diferentes relacionados às condições históricas de produção e recepção de determinado romance;
- inferem as transformações ocorridas com a personagem principal, subentendidas no desenvolvimento do enredo, em fragmento de romance;
- inferem o fato gerador que desencadeia o enredo, em crônica de cunho memorialista;
- inferem a perspectiva do narrador, explicando-a no contexto do texto e justificando-a conceitualmente, em excerto de romance;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso reiterado de artigos definidos e indefinidos, em poema; do particípio passado com dupla função (verbal e adjetiva), em segmento de conto;
- justificam o efeito de sentido produzido: pela criação de palavras compostas e pelo uso de pergunta retórica, em poema; pela transformação de sentido de uma expressão reiterada, em crônica reflexiva: pelo uso de pontuação expressiva (aspas em determinada expressão do texto), reiterada com significados diferentes, em crônica reflexiva;
- justificam o período literário de produção de poema, considerando informações sobre seu tema;
- articulam conhecimentos literários e informações textuais, para explicar: opiniões e valores implícitos, em crônica; o humor, devido à alteração de sentido de determinada frase, em crônica.

A seguir, apresentam-se itens aos quais se associam algumas habilidades características desse nível, lembrando que os alunos nele classificados dominam também as habilidades dos níveis anteriores.



Exemplo 6³⁸**Tema 4** – Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos.**H25** Justificar o recurso a formas de apropriação textual, em um texto, como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre.

Leia o texto e responda à questão.

04.julho.2012 05:14:51

MEGADINOSSAURO BRASILEIRO***Na maior escavação já feita no país, cientistas descobrem um dos últimos dinossauros do Brasil.***

Cathia Abreu

Pesquisadores brasileiros e estrangeiros descobriram, em Uberaba, Minas Gerais, fósseis de uma nova espécie de dinossauro que viveu há cerca de 65 milhões de anos: o *Uberabatitan ribeiroi*. Na maior escavação já feita no Brasil em busca de um animal pré-histórico, com duração de três anos, centenas de ossos foram encontrados, o que ajudou os cientistas a reconstituir a espécie e trazer à tona muitas revelações.

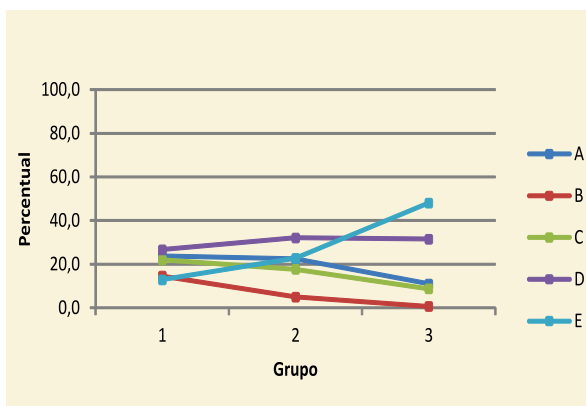
Considerado pelos pesquisadores o elo que faltava para explicar a história de vida na Terra e de como era o território brasileiro há milhões de anos, o *Uberabatitan ribeiroi* é uma das últimas espécies de dinossauro a habitar o Brasil. “Na época em que ele viveu, a Terra passava por bruscas mudanças ambientais, que conduziram à extinção dos dinossauros”, conta o paleontólogo Ismar de Souza Carvalho, do Departamento de Geologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialista no estudo de formas de vida do passado e um dos responsáveis pelas escavações e pela descrição da nova espécie.

(Ciência Hoje das Crianças, outubro de 2008)

A citação no texto da fala do paleontólogo Ismar de Souza Carvalho torna a notícia

- (A) detalhista e monótona.
- (B) difícil e complexa.
- (C) formal e extraordinária.
- (D) prolixa e científica.
- (E) **respeitável e confiável.**

Gab	N	Dificuldade		Discriminação	
E	76927	Difícil		Boa	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	E
% Total	19,20	6,60	16,10	30,30	27,90
% Grupo 1	23,80	14,60	22,00	26,70	12,90
% Grupo 2	22,50	5,00	17,70	32,10	22,70
% Grupo 3	11,00	0,70	8,70	31,50	48,10
Rbis	-0,17	-0,43	-0,20	0,10	0,35



Comentário

Este item avalia a habilidade de justificar, em um texto, formas de apropriação textual, como as citações. Para tanto, é apresentada uma notícia sobre a descoberta de fósseis de uma nova espécie de dinossauros que viveu em Uberaba (MG). Ao final da notícia, é apresentada a fala de um dos pesquisadores responsáveis pelas escavações e pela descrição da nova espécie. A tarefa do aluno é identificar o efeito da presença desta citação, que vem marcada entre aspas, no texto.

Os percentuais de acerto demonstram que os alunos tiveram bastante dificuldade: mesmo entre alunos do grupo 3, o percentual de acerto foi baixo, com menos da metade dos alunos (48,1%) escolhendo como resposta o gabarito **E**. Além disso, é relevante o fato de, apenas nesse grupo, o gabarito ter atraído a maioria dos respondentes, indicando de forma mais contundente a dificuldade que grande parte dos alunos tiveram em resolver o problema apresentado pelo item. No grupo 2, apenas 22,7% dos alunos assinalaram o gabarito como resposta e no grupo 1, somente 12,9%. Considerando a média geral, menos de 1/3 (27,9%) dos alunos responderam a questão de forma adequada. Dentre os distratores, a alternativa **D** foi a que mais atraiu alunos de todos os grupos – sendo, nos grupos 1 e 2, a alternativa mais assinalada (26,7% e 32,1%, respectivamente).

Justificar que a citação da fala do paleontólogo, Ismar de Souza Carvalho, torna a notícia prolixa e científica indica o provável desconhecimento dos alunos do significado da palavra prolixa. É possível supor que os alunos foram atraídos pela qualificação científico, que é uma interpretação válida: a presença da fala do pesquisador responsável realmente colabora para o valor científico da notícia, ao corroborar as informações apresentadas anteriormente – a voz do pesquisador representa, no texto, a voz da ciência. No entanto, a qualificação prolixa, invalida a alternativa. A atenção a esse fato faria os estudante optarem, então, pelo gabarito **E**, respeitável e confiável.

500
475
450
425
400
375
350
325
300
275
250
225
200
175
150
125
100
75
50
25

Exemplo 7³⁹

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

H37 Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens.

Leia o texto e responda à questão.

FILOSOFIA DO MENDES

Decididamente o Fulgêncio não nascera para cavalarias altas: não havia rapaz de trinta anos mais tímido nem mais pacato vivendo só, na sua casinha de solteiro, independente e feliz.

Aconteceu, porém, que um dia o Fulgêncio foi tão provocado pelos bonitos olhos de uma senhora, que se sentara ao seu lado num bondinho da Carris Urbanos, que se deixou arrastar numa aventura de amor.

Quando, depois da primeira entrevista, na casa dele, Bárbara – ela chamava-se Bárbara – lhe confessou que era casada com um sujeito chamado Mendes, o pobre rapaz, que a supunha solteira ou pelo menos viúva, ficou horrorizado de si mesmo.

– Como vamos ser felizes! Mas olha, peço-te que não te exponhas nestes primeiros tempos... O Mendes é ciumento e brutal e, mesmo antes de ter certeza de que eu o enganava, andava armado de revólver!

Um dia, tendo descido de um tálburi no Largo da Carioca, para comprar cigarros, encontrou na charutaria o Mendes, que comprava charutos. Ficou de repente muito pálido e trêmulo e quis fugir, mas o outro agarrou-o por um braço, dizendo-lhe com muita brandura:

– Faça favor... venha cá... não se assuste... não trema... não lhe quero mal... ouça-me... é para o seu bem...

O pobre Fulgêncio não conseguiu articular um monossílabo.

As maxilas batiam uma na outra. (...)

– Matá-lo? Bater-lhe? Seria uma ingratidão! O Sr. prestou-me um relevante serviço: livrou-me de Bárbara!

O Fulgêncio continuava a tremer.

– Não esteja assim nervoso! Depois que o Sr. me libertou daquela peste, sou outro homem, vivo mais satisfeito, como com mais apetite, tudo me sabe melhor e durmo que é um regalo...

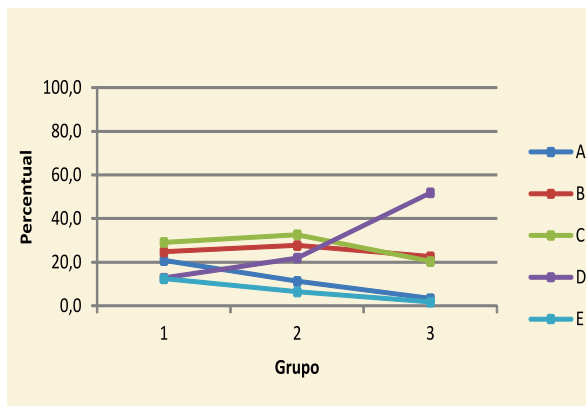
Daí por diante, o Fulgêncio nunca mais teve receio de estar na rua, mas em pouco tempo se convenceu de que não podia estar em casa, porque Bárbara era definitivamente insuportável. O Mendes foi o mais feliz dos três.

(Artur de Azevedo. *Contos de humor*. Rio de Janeiro: Rocco. Adaptado)

A vida pacata de Fulgêncio sofreu profunda transformação a partir do momento em que

- (A) chegou ao Largo da Carioca.
- (B) dividiu a casa com Bárbara.
- (C) encontrou Mendes na charutaria.
- (D) **percebeu Bárbara no bonde.**
- (E) soube que Bárbara era solteira.

Gab D	N 77015	Dificuldade Difícil	Discriminação Boa		
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	E
% Total	11,50	25,10	27,50	29,10	6,70
% Grupo 1	20,80	24,80	29,10	12,80	12,50
% Grupo 2	11,30	27,70	32,60	21,90	6,50
% Grupo 3	3,40	22,60	20,40	51,80	1,80
Rbis	-0,35	0,00	-0,07	0,39	-0,32



Comentário

Este item apresenta um pequeno conto de Arthur Azevedo, “Filosofia do Mendes,” para aferir a habilidade de inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens. Trata-se de um conto de humor, em que a personagem principal, Fulgêncio, um pacato solteiro de 30 anos, tem sua vida transformada ao se envolver em um caso amoroso com uma mulher casada, Bárbara, que lhe informa que seu marido, Mendes, além de ciumento, é violento. A tarefa dos alunos é identificar em qual momento a vida de Fulgêncio é profundamente transformada. Embora a trama mostre como diversos fatos afetam a vida da personagem (quando descobre que Bárbara é casada, quando encontra Mendes na charutaria, quando percebe que o marido traído não apenas não vai lhe causar mal, como lhe é profundamente grato por livrá-lo de Bárbara, quando se dá conta de que Bárbara é realmente insuportável), o fato que desencadeia todas as mudanças e que deve ser reconhecido como o momento em que a vida de Fulgêncio sofre profunda transformação – ou seja, o conflito gerador da narrativa – é o momento em que a personagem percebe Bárbara no bonde (gabarito **D**). Assim, para escolher o gabarito como resposta, o aluno deve ser capaz reconhecer qual o fato narrado que desencadeia os demais acontecimentos da narrativa. Em outras palavras, deve reconhecer que a vida de Fulgêncio era pacata até o seu encontro com Bárbara no bonde.

Os índices de acerto mostram que esta foi uma tarefa em que a maioria dos alunos apresentou bastante dificuldade para resolver. Na média, apenas 29,1% dos alunos escolheram o gabarito **D** como resposta. Houve dificuldade mesmo entre os alunos do grupo 3: pouco mais da metade (51,8%) respondeu corretamente à questão apresentada – ou seja, quase metade dos alunos com melhor desempenho na prova não pôde resolver o problema apresentado pelo item de maneira satisfatória. Entre os alunos dos grupos 1 e 2, o distrator **C** – encontrou Mendes na charutaria – foi o que mais atraiu os alunos, mais que o próprio gabarito. Como já dito, o encontro com o marido de Bárbara foi um fato relevante da vida de Fulgêncio – afinal, é ali que ele descobre que não era necessário temer o marido de sua amante (daí por diante, o Fulgêncio nunca mais teve medo de estar na rua). Porém, não é a partir daí que a vida da personagem sofre profunda transformação. É relevante também o percentual de alunos dos três grupos atraídos pelo distrator **B** – dividiu a casa com Bárbara – sendo que nos grupos 1 e 2 esta alternativa foi a segunda mais assinalada depois do distrator **C**. Embora esse não seja um fato que tenha sido explicitamente narrado no trecho do conto que é apresentado como texto base do item, é possível inferir que Bárbara e Fulgêncio moram juntos quando,

ao final, o narrador revela que Fulgêncio não podia estar em casa, porque Bárbara era definitivamente insuportável. Assim como ocorre com o distrator **C**, o fato de morar junto com Bárbara lhe possibilitou ver que a moça era uma companhia desagradável, o que é, assim como o encontro com Mendes na charutaria, um fato relevante e modificador na vida de Fulgêncio, mas também não pode ser reconhecido como o momento em que os problemas começaram. Por fim, vale comentar que a alternativa **A** – chegou ao Largo da Carioca – que foi bem menos assinalada pelos alunos dos grupos 2 e 3, também se mostrou mais atrativa que o gabarito entre os alunos do grupo 1, sendo escolhida por 20,8% desses respondentes. Este momento do conto antecede o encontro com Mendes na charutaria, e pode ter sido interpretado como o momento de virada na vida de Fulgêncio, porém, novamente, não pode ser interpretado como o momento que marca uma mudança profunda na vida da personagem.

Dessa forma, percebe-se que todas as alternativas que apresentam fatos importantes na narrativa mostraram-se como respostas plausíveis para muitos alunos, apontando a dificuldade que os mesmos tiveram em inferir, dentre os muitos fatos narrados, aquele que representava, efetivamente, o momento de virada no estilo de vida pacato de Fulgêncio.

2.4.1. – CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

A prova de Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio – SARESP 2014, seguindo o mesmo cuidado dos anos anteriores, buscou contemplar itens associados às 50 habilidades constantes na Matriz de Referência para a Avaliação, mantendo uma proporcionalidade com as seis competências de área nas quais se organizam as habilidades. Além disso, buscou-se alinhar essa distribuição com uma quantidade adequada de níveis de dificuldades (difícil, médio e fácil). Buscou-se, portanto, na composição da prova, manter equilíbrio em relação à Matriz de Avaliação e uma distribuição adequada quanto ao nível de dificuldade dos itens que a compõe.

Os dados e análises a seguir mostram o quadro geral da prova de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio no SARESP 2014. O objetivo, nas análises que se seguem, é apontar características gerais da prova e analisar os resultados, dando ênfase especial aos êxitos e dificuldades demonstrados pelos alunos conforme os grupos de desempenho, que foram igualmente considerados nas análises dos itens feitas nas páginas anteriores.

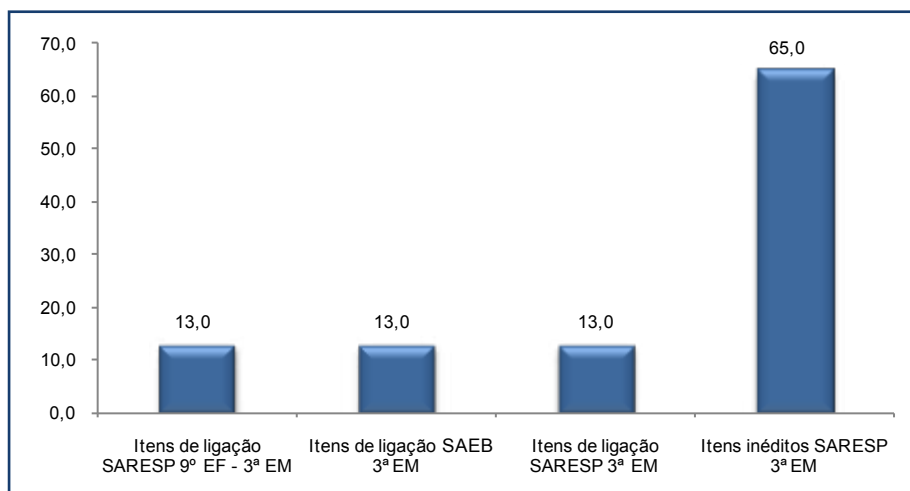
CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROVA

A prova de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio é composta, em sua totalidade, por 104 itens organizados em conformidade com a Matriz de Referência para a Avaliação, como se verá a seguir. Estes 104 itens são distribuídos em 26 cadernos distintos, contendo 24 questões de múltipla escolha. Para tanto, é usada a metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB) na montagem das provas, de forma a garantir a distribuição equilibrada de todos os 104 itens nos 26 cadernos.

Os itens que compõem a prova são, basicamente, de dois tipos: itens selecionados de avaliações anteriores do SARESP e itens comuns com o SAEB/Prova Brasil, chamados itens de ligação; e itens SARESP inéditos, elaborados e pré-testados pela Fundação Vunesp. Itens de ligação garantem a comparação de resultados de um ano para outro e também entre duas etapas subsequentes de escolaridade. Neste sentido, os itens de ligação são de dois tipos: os que comparam o desempenho dos alunos em um mesmo item em duas edições diferentes do SARESP (2013 e 2014, por exemplo) e os que comparam como os alunos da etapa seguinte de escolaridade respondem a itens da etapa anterior (no caso da 3ª série do Ensino Médio, compõem a prova itens do 9º ano do Ensino Fundamental, que estão em conformidade, portanto, com as habilidades da Matriz de Referência do 9º ano do Ensino Fundamental).

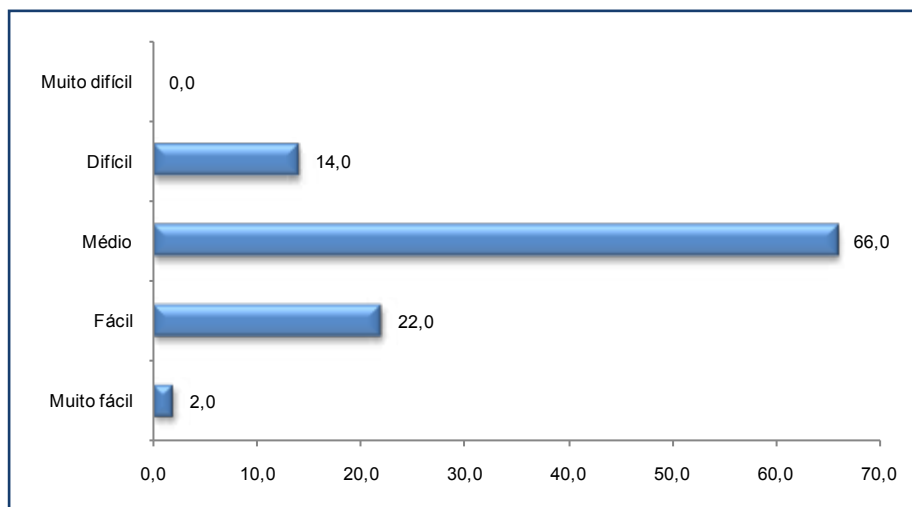
O gráfico a seguir mostra a distribuição dos 104 itens entre os diferentes tipos de itens de ligação e itens inéditos.

**Gráfico 19. – Distribuição dos Itens segundo Itens de Ligação e Itens Inéditos
Prova de Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2014**



Já o próximo gráfico registra o grau de dificuldade aferido nesses 104 itens na prova de Língua Portuguesa da 3ª série em 2014.

**Gráfico 20. – Distribuição dos Itens da Prova segundo Nível de Dificuldade
Prova de Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2014**



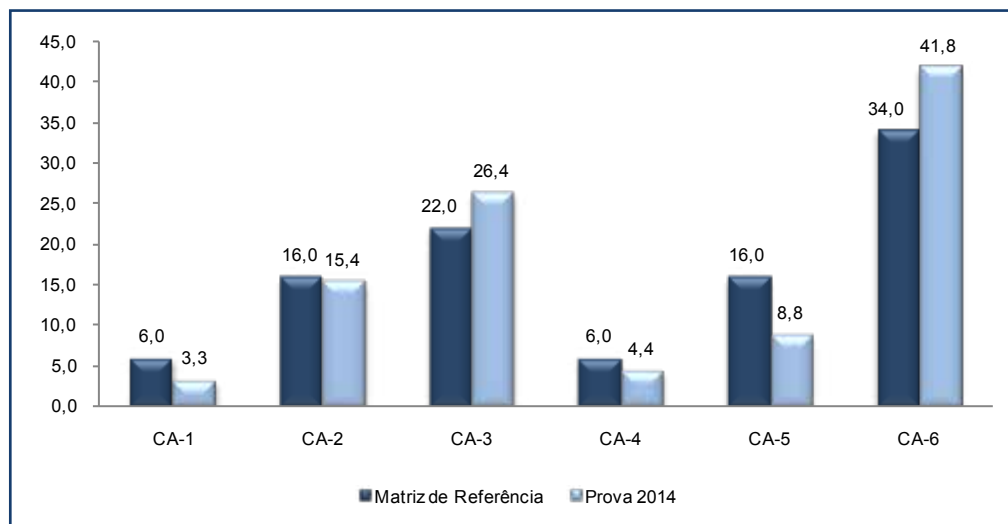
MUITO FÁCIL	FÁCIL	MÉDIO	DIFÍCIL	MUITO DIFÍCIL
Intervalo de acertos 86 a 100%	Intervalo de acertos 66 a 85%	Intervalo de acertos 36 a 65%	Intervalo de acertos 16 a 35%	Intervalo de acertos 0 a 15%

Dos dados acima, é importante observar como a prova mostrou-se uma ferramenta capaz de avaliar alunos com diferentes perfis, na medida em que contém itens mais fáceis, mas também itens mais difíceis, sendo, no entanto, em sua grande maioria, estruturada por itens de dificuldade mediana. Além disso, vale ressaltar que da totalidade de 104 itens, 13 não estão em conformidade com a Matriz da 3ª série EM, mas sim com a Matriz

do 9º ano EF. Por este motivo, a totalidade de itens da prova nas análises que demonstram a equivalência Prova-Matriz, assim como as análises que serão apresentadas na próxima sessão e que mostram o desempenho dos alunos por habilidade e por competência de área, somam 91 itens, e não mais 104.

No gráfico a seguir, é possível observar a relação de equivalência entre a Prova aplicada aos alunos em 2014 e a Matriz em termos de Competências de Área.

Gráfico 21. – Percentual de Distribuição dos Itens segundo Habilidades e Competências de Área Prova de Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2014



Legenda

CA-1 Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

CA-2 Reconstrução dos sentidos do texto

CA-3 Reconstrução da textualidade

CA-4 Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos

CA-5 Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

CA-6 Compreensão de textos literários

O gráfico mostra de forma clara a relação entre a prova e a Matriz, considerando os seis temas avaliados e suas habilidades. Como é possível verificar, em todos os seis temas há relação satisfatória de proporcionalidade entre a Matriz de Referência e a prova de Língua Portuguesa do SARESP 2014.

DESEMPENHO NA PROVA DE ACORDO COM OS TRÊS AGRUPAMENTOS DE ALUNOS

Como consta na apresentação da análise pedagógica deste relatório – e conforme discutido na análise pedagógica dos itens – cada item da prova é acompanhado de uma tabela que apresenta dados e informações sobre seu comportamento estatístico, levando em consideração as médias gerais de acerto, mas também os percentuais de acerto de acordo com três agrupamentos de alunos, os grupos 1, 2 e 3. Esses agrupamentos são feitos a partir de seus respectivos desempenhos: o grupo 1 se refere aos alunos com pior desempenho na totalidade da prova, enquanto o grupo 3 reúne os alunos com melhor desempenho e, por fim, o grupo 2,

os alunos com desempenho mediano. A tabela a seguir apresenta os intervalos de acertos na totalidade da prova (composta por 24 itens) para que o aluno fosse classificado como pertencente a um dos três grupos:

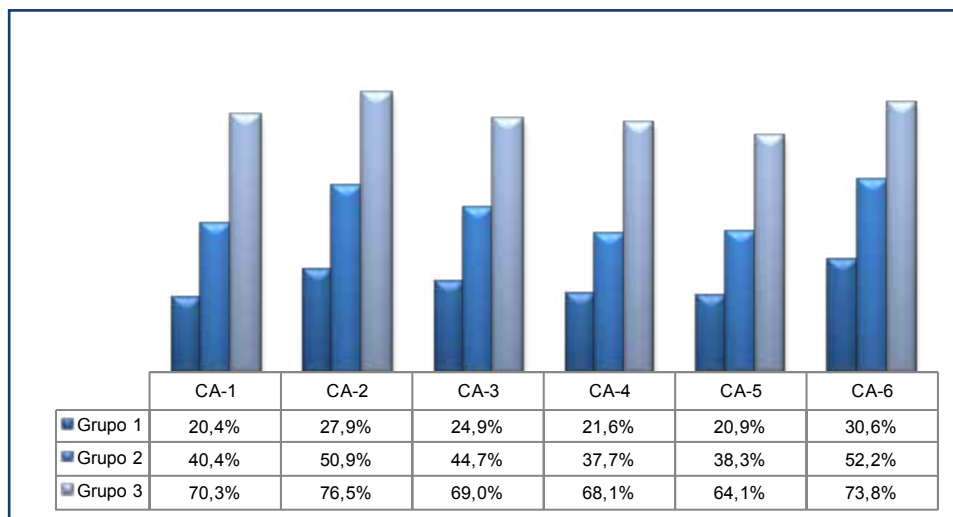
Tabela 22. – Número de Itens Respondidos Corretamente em cada um dos Três Grupos de Alunos Prova de Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2014

Número de itens respondidos corretamente	
Grupo 1	0 a 9
Grupo 2	10 a 14
Grupo 3	15 a 24

Os dados a seguir revelam o desempenho dos alunos de cada um dos grupos na totalidade da prova, o que permite, como se verá, identificar os pontos em que os participantes do SARESP demonstram ter mais dificuldades.

No gráfico seguinte, foram analisados os percentuais de acerto nos 91 itens da prova que estão em conformidade com a Matriz de Referência da 3ª série do Ensino Médio, agrupados de acordo com as seis competências de área da Língua Portuguesa (CA).

Gráfico 22. – Percentual de Acerto de Acordo com as Competências de Área – Grupos 1, 2 e 3 de Alunos – Prova de Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2014



Como é possível observar, os desempenhos se diferenciam muito entre os três grupos de alunos, o que já foi amplamente discutido nas análises dos itens. Considerando a média de desempenho nas habilidades de cada Competência de Área, percebe-se que, no grupo 1, a maior média é de 30,6%, ou seja, dentre os alunos deste grupo, não chega a 1/3 a quantidade de itens respondidos corretamente, em média, em nenhuma das seis Competências de Área. Esses números revelam a grande dificuldade que estes alunos têm quando se veem diante das tarefas propostas pela prova do SARESP. Já no grupo 2, os percentuais são um pouco melhores, mas não deixando de ser preocupante o fato de que é pouco superior a 50% o percentual médio de acerto nos itens da Competência de Área em que há o melhor desempenho. Por fim, quanto ao grupo 3, já é possível observar os maiores percentuais de respostas corretas, mas indicando que mesmo entre os alunos desse

grupo, na Competência de Área em que há o melhor desempenho, mais de 1/3 dos alunos não puderam responder corretamente aos itens.

Além disso, é importante notar, tendo em vista a prática em sala de aula, quais as Competências de Área em que os alunos tiveram melhor e pior desempenho. Os maiores percentuais de acerto nos três grupos de alunos estão concentrados na CA-2 – *Reconstrução dos sentidos do texto* – e na CA-6 – *Compreensão de textos literários*. Já as Competências de Área com os menores percentuais de acerto são distintas nos três grupos: no grupo 1, há uma média de acerto de apenas 20,4% na CA-1 – *Reconstrução das condições de produção dos textos*; já no grupo 2, o pior desempenho se deu na CA-4 – *Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos*, com uma média de acerto nas habilidades desta competência de apenas 37,7%; por fim, no grupo 3, os alunos encontraram maiores dificuldades em responder corretamente aos itens com habilidades da CA-5 – *Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita*, com um percentual de acerto de 64,1%.

A seguir, serão apresentados cinco conjuntos de tabela em que é possível observar os índices de acerto em cada um dos 91 itens da prova de Língua Portuguesa do SARESP 2014 e em cada um dos três grupos de alunos. Eles estão apresentados em ordem crescente de desempenho, o que significa que primeiramente são apresentados os itens com os piores percentuais de acerto. Devido à grande quantidade de informação, optou-se por apresentar esses dados organizados por agrupamento de itens com a mesmo intervalo de acerto, conforme a tabela a seguir:

Agrupamento 1	Agrupamento 2	Agrupamento 3	Agrupamento 4	Agrupamento 5
Intervalo de acertos 0 a 15%	Intervalo de acertos 16 a 35%	Intervalo de acertos 36 a 65%	Intervalo de acertos 66 a 85%	Intervalo de acertos 86 a 100%

Antes de apresentar as tabelas, é preciso fazer uma ressalva. A complexidade e o conseqüente grau de dificuldade de um item estão associados certamente à natureza da habilidade avaliada, mas tem papel fundamental a intensificação ou não da dificuldade do item a complexidade do texto-base e da tarefa solicitada. Esta natureza dos itens que compõe as provas do SARESP – e muito possivelmente, de qualquer prova de avaliação que toma por base uma matriz de competências e habilidades – explica como itens que avaliam uma mesma habilidade podem ter percentuais de acerto tão díspares em um mesmo grupo de alunos. Como se verá, este é o caso da H42. A prova de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio, em 2014, apresentou 4 itens que avaliam a H42. Como será possível observar nas tabelas a seguir, uma mesma habilidade pode ter percentuais de acertos bastante variados, a depender do grau de dificuldade do item e do grupo de alunos cujo desempenho está sendo avaliado. Por exemplo, em um dos itens H42, os alunos do grupo 1 tiveram um índice de acerto de 11,4% (Tabela 23); já em outro item com a mesma H42, este mesmo grupo de alunos teve um índice de acerto de 63,1% (Tabela 25). Ou seja, praticamente os piores e melhores desempenhos desses alunos mostram-se em itens com a mesma habilidade, mas com uma tarefa específica e um texto-base com graus de complexidade bastante distintos. Assim, ao analisar os dados das tabelas abaixo, é preciso ter sempre esta característica dos itens em mente.

A seguir, é apresentado o primeiro agrupamento de itens, que apresentaram percentual de acerto inferior a 16%.

Tabela 23. – Distribuição de Acertos por Habilidade, segundo Grupo de Desempenho no Intervalo de Acerto entre 0% e 15% – Prova de Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2014

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)
H10	10,3	H42	14,1	Não houve registro de itens com este intervalo de acerto para o Grupo 3	
H42	11,4	H10	15,0		
H24	11,7				
H50	12,5				
H43	12,7				
H25	12,8				
H34	12,8				
H14	12,9				
H17	13,0				
H28	14,7				

Nesta tabela, estão agrupados os itens que tiveram o menor percentual de acerto na prova. É no grupo 1 que há o maior número de itens cujos índices de acerto não chega a 16%. Foram 10 itens (o que equivale a 11% da prova) que tiveram esse comportamento. No grupo 2, foram apenas 2 e no 3, nenhum item chegou a ter percentuais tão baixos de acerto. Do ponto de vista pedagógico, vale a pena olhar com mais cuidado para estas habilidades que o grupo com pior desempenho na prova demonstrou ter menor domínio, considerando, ainda, que, mesmo o grupo intermediário, também se deparou com dois itens cuja solução adequada só foi alcançada por um percentual bem baixo de alunos.

H10	Inferir tema ou assunto principal de um texto, estabelecendo relações entre informações pressupostas ou subentendidas.
H14	Identificar componentes do texto argumentativo, como por exemplo: argumento/ contra-argumento; problema/solução; definição/exemplo; comparação; oposição; analogia; ou refutação/ proposta.
H17	Organizar em uma dada sequência proposições desenvolvidas pelo autor em um texto argumentativo.
H24	Justificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento de uma mesma informação veiculada em diferentes textos.
H25	Justificar o recurso a formas de apropriação textual, em um texto, como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre.
H28	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gêneros, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).
H34	Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.
H42	Inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global.
H43	Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens.
H50	Articular conhecimentos literários e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para explicar ambiguidades, ironias, expressões figuradas, opiniões ou valores implícitos.

Como é possível observar, são habilidades que mobilizam modos de leitura que dependem de inferências, interpretações, relações entre informações explícitas e conhecimentos extralinguísticos. Tendo em vista a natureza dessas habilidades, é possível compreender a dificuldade encontrada por esses alunos. Cabe ao professor analisar, com base no Boletim da Escola e no conhecimento que tem a respeito das dificuldades e êxitos da sua turma, a necessidade de dar especial ênfase a estas habilidades em sala de aula.

Vejamos, a seguir, o segundo agrupamento de itens, agora considerados aqueles cujo intervalo de acerto variou entre 16% e 35%.

**Tabela 24. – Distribuição de Acertos por Habilidade, segundo
Grupo de Desempenho no Intervalo de Acerto entre 16% e 35%
Prova de Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2014**

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3			
Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)		
H03	16,1	H46	24,4	H17	19,0	H42	29,9
H19	16,1	H47	24,5	H27	20,2		
H31	16,2	H09	24,8	H43	21,8		
H21	16,5	H10	24,8	H25	22,6		
H13	16,8	H31	25,1	H24	23,5		
H27	17,5	H47	25,2	H34	23,5		
H05	17,9	H50	25,3	H50	23,6		
H14	17,9	H07	25,7	H14	23,9		
H27	18,1	H40	25,7	H31	26,2		
H20	18,2	H39	26,2	H21	27,9		
H18	18,6	H22	26,6	H28	28,0		
H41	19,1	H29	27,0	H41	28,5		
H24	19,3	H15	27,2	H14	29,3		
H37	19,4	H43	27,4	H19	29,7		
H20	19,8	H20	27,8	H13	29,9		
H11	20,0	H33	28,4	H24	31,1		
H16	20,5	H35	28,9	H03	32,6		
H32	20,5	H18	28,9	H15	33,2		
H08	20,6	H04	29,0	H11	33,3		
H13	20,8	H15	29,5	H16	34,5		
H01	21,0	H08	30,5	H38	34,6		
H48	21,6	H06	31,0	H37	34,9		
H38	21,6	H50	31,2				
H47	21,8	H44	32,9				
H40	21,8	H15	33,1				
H49	22,0	H44	33,1				
H13	22,9	H19	33,2				
H46	23,1	H09	33,5				
H04	23,8	H42	34,1				
H20	23,9						
H16	23,9						
H02	24,0						
H45	24,1						
H43	24,3						

Aqui percebe-se que está concentrado o maior número de itens respondidos pelos alunos do grupo 1. São 63 itens, o que corresponde a 69% da prova, com índices de acerto no intervalo de 16% a 35%. Quanto aos alunos do grupo 2, já são 22 itens (24% da prova) com estes percentuais de acerto e o grupo 3 aparece apenas com um item que se mostrou especialmente difícil para estes alunos. Como é possível observar, a variedade de habilidades apresentadas é muito grande, não sendo possível definir um padrão. Porém, destes dados, vale a pena dar atenção a esta habilidade que mesmo os alunos que tiveram melhor desempenho não puderam responder, em sua maioria, com êxito. Trata-se da H42:

H42

Inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global.

Novamente, há a confirmação de que problemas que demandam do aluno uma leitura menos literal e mais interpretativa, quando aplicados a textos mais complexos, são aqueles que os alunos demonstram especial dificuldade. De fato, processos de leituras mais sofisticados, que implicam a mobilização de conhecimento enciclopédico e a construção dos sentidos a partir de inferências, são aqueles que dependem da sedimentação dos processos mais literais de leitura. Como postula Vigotsky⁴⁰, o aprendizado é um processo não linear e acontece em espiral, isto é, o conhecimento não se estrutura de uma só vez, mas passa por conhecimentos prévios – velhos e já automatizados – que participam da estruturação de novos conhecimentos. Aplicando este conceito para os procedimentos de leitura e, tomando como base as habilidades avaliadas no SARESP, percebe-se que somente quando habilidades que tem por base uma leitura literal estão solidificadas (como, por exemplo, as de localização de informações explícitas), é que o aluno tem base para aprimorar modos de leitura mais complexos, que dependem de inferências, por exemplo.

A seguir, é apresentado o terceiro agrupamento de itens, aqueles com intervalos de acerto que variam entre 36% e 65%.

40 VIGOTSKY, L. S. (1926). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004

**Tabela 25. – Distribuição de Acertos por Habilidade, segundo
Grupo de Desempenho no Intervalo de Acerto entre 36% e 65%
Prova de Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2014**

Grupo 1		Grupo 2				Grupo 3	
Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)
H05	35,9	H20	36,9	H29	50,7	H17	37,1
H48	37,0	H33	37,0	H20	50,9	H10	41,7
H20	37,3	H47	37,4	H18	51,9	H28	44,7
H36	37,5	H40	37,4	H47	52,2	H14	45,1
H45	38,3	H04	39,2	H08	52,9	H27	45,4
H39	38,6	H05	39,8	H31	53,4	H19	46,3
H35	39,4	H20	40,0	H04	55,4	H25	48,1
H35	39,5	H27	40,4	H08	57,8	H15	49,0
H23	42,5	H01	40,5	H05	60,0	H31	49,8
H19	45,0	H49	40,5	H42	61,1	H41	50,0
H45	46,5	H13	41,7	H22	61,8	H50	51,0
H12	46,9	H48	41,8	H44	62,2	H43	51,7
H46	47,9	H09	42,3	H35	62,3	H21	52,5
H35	50,6	H10	42,5	H48	62,7	H38	58,1
H42	55,2	H47	43,0	H36	63,6	H33	58,3
H46	61,3	H39	43,2	H35	64,5	H16	58,7
H06	62,4	H16	43,4	H06	65,6	H04	58,9
H42	63,1	H50	43,5			H13	59,4
		H46	43,6			H03	60,0
		H40	44,2			H11	62,0
		H20	44,6			H47	62,7
		H13	45,0			H48	63,0
		H45	45,1			H47	63,2
		H43	45,2			H40	63,4
		H46	46,9			H14	63,6
		H15	47,1			H34	64,7
		H50	47,5			H43	64,7
		H02	48,2			H49	64,7
		H07	48,5			H35	64,8
		H43	49,7			H20	65,4
		H35	49,9			H24	65,8
		H32	50,3			H37	65,8

Dos dados acima, vale a pena observar que aqui estão concentrados os melhores resultados do grupo 1 e o maior número de itens respondidos pelos alunos do grupo 2: são 49 itens (quase 54% da prova). O grupo 3 também já demonstra ter concentrado uma quantidade relevante de itens com percentuais de acerto no intervalo 36% a 65%: são 32 itens ou 35% da prova. Porém, por seu caráter intermediário, não se trata de dados que apontam para alguma informação pedagógica mais relevante. O que vale notar, nestes dados, é que aqui já aparecem aqueles itens em que mais da metade dos alunos teve sucesso em resolver os problemas propostos, mesmo no grupo de alunos com maiores dificuldades.

Por fim, as duas tabelas a seguir apresentam aqueles itens com os melhores índices de acerto.

Tabela 26. – Distribuição de Acertos por Habilidade, segundo Grupo de Desempenho no Intervalo de Acerto entre 66% e 85% Prova de Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2014

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3			
Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)
Não houve registro de itens com este intervalo de acerto para o Grupo 1		H12	68,5	H50	66,4	H15	75,1
		H09	68,7	H24	67,6	H05	77,0
		H39	68,7	H18	68,0	H02	77,6
		H19	68,8	H10	68,7	H13	77,6
		H19	69,4	H20	69,2	H47	78,5
		H20	69,6	H16	69,5	H48	79,0
		H15	71,8	H46	69,7	H43	79,1
		H44	72,6	H09	70,7	H42	79,2
		H23	73,7	H18	70,7	H05	79,4
		H45	74,8	H20	70,9	H36	79,4
		H45	76,4	H20	71,0	H35	80,0
		H46	77,8	H45	71,5	H07	80,7
		H35	84,0	H40	71,6	H35	81,5
		H42	84,6	H50	72,0	H04	81,6
				H29	72,6	H32	81,9
				H27	72,9	H19	82,2
				H01	73,2	H12	83,1
				H39	73,8	H08	83,2
				H46	74,4	H08	84,2
				H13	74,5		

Tabela 27. – Distribuição de Acertos por Habilidade, segundo Grupo de Desempenho no Intervalo de Acerto entre 86% e 100% Prova de Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2014

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3			
Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)	Habilidade	Acerto (%)
Não houve registro de itens com este intervalo de acerto para o Grupo 1		H42	87,2	H44	86,3	H45	91,9
		H46	88,8	H31	86,9	H09	92,6
		H06	91,0	H46	90,8	H19	93,4
				H23	90,9	H44	93,7
				H20	91,2	H42	95,5
				H39	91,4	H35	95,6
				H22	91,7	H42	95,9
				H06	91,7	H46	96,5
			H15	91,8	H06	97,9	
			H45	91,9			

Nas duas tabelas, já não há registro de itens respondidos pelo grupo 1. De fato, os melhores resultados para este grupo de alunos chega aos 63,1%, conforme é possível verificar na tabela com o terceiro agrupamento de percentuais de acerto. Porém, são nessas duas tabelas que podemos verificar quais as habilidades em que os alunos mostram mais domínio, especialmente na primeira das duas tabelas, com intervalos de acerto entre 66% e 85%. São 14 itens (ou 15% da prova) com estes percentuais de acerto entre aqueles respondidos pelos alunos com desempenho intermediário, e 39 itens (ou 42% da prova) entre os respondidos pelos alunos do grupo 3. Ou seja, mesmo sem considerar o intervalo que apresenta os índices mais altos de acerto, já é possível observar que um grupo considerável de alunos demonstra domínio de determinadas habilidades e pode, portanto, resolver com êxito esses problemas apresentados na prova.

EM SÍNTESE

O objetivo, neste ano, de apresentar de forma pormenorizada o desempenho dos respondentes na totalidade da prova, considerando os três agrupamentos de alunos, é oferecer ao professor um parâmetro do desempenho geral da rede estadual de ensino. Tendo em mãos o Boletim da Escola, com os resultados referentes a sua turma especificamente, os dados avaliados neste relatório oferecem um material que pode ser analisado à luz da realidade da sala de aula de cada docente. É possível, por exemplo, que o professor avalie como o é o desempenho médio de seus alunos: mais próximo daquele do grupo 1, 2 ou 3? Tendo este perfil delineado, é possível usar estes dados para definir planos de aula com foco nas habilidades com os piores índices de acerto no grupo.

Por fim, vale lembrar que retomar os relatórios dos anos anteriores é uma prática que irá se mostrar bastante produtiva. São documentos que oferecem material bastante produtivo, com análise de itens e discussões e propostas de atividades que complementam o que foi apresentado nesta sessão do presente relatório.

3. – RESULTADOS DA REDAÇÃO

3. – RESULTADOS DA REDAÇÃO

A avaliação de Língua Portuguesa do SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – desdobra-se em uma prova de leitura, composta por questões objetivas, e em uma prova de escrita, em que os alunos devem desenvolver uma redação em conformidade com uma proposta específica para cada ano escolar avaliado.

Realizam as duas provas de Língua Portuguesa – Leitura e Redação – os alunos dos 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo que as provas objetivas são realizadas de maneira censitária. Já a prova de redação vem sofrendo alteração em seu processo de aplicação: nas edições anteriores a 2010, a redação foi realizada pela totalidade dos alunos avaliados no SARESP. Os resultados foram processados considerando o universo das redações produzidas, que foram corrigidas por uma dupla de professores da própria rede de ensino, a partir de critérios preestabelecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Depois de todas as redações corrigidas, foi feita uma seleção aleatória de 10%, representativa das Diretorias de Ensino, para a realização de um estudo, feito por especialistas externos, sobre a aplicação dos critérios do processo de correção das redações.

Em 2010, quando a Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp, executou pela primeira vez o SARESP, algumas mudanças foram feitas: a prova continuou sendo aplicada de maneira censitária, mas apenas uma amostra de 10%, estratificada por Diretoria de Ensino, ano/série avaliados e por período (manhã, tarde ou noite), foi corrigida por especialistas externos, a partir de critérios pré-estabelecidos pela SEE/SP, a fim de avaliar a competência escritora dos alunos participantes do SARESP. As demais redações permaneceram nas escolas para os próprios professores corrigirem, com base nos mesmos critérios utilizados pelos especialistas externos.

A partir de 2011, novas mudanças foram implementadas e o desempenho dos alunos foi avaliado através da aplicação da prova em uma amostra representativa de 10% dos alunos. Para isso, foi elaborado um plano amostral de modo a atender as exigências do Projeto Básico da SEE/SP. Os resultados foram produzidos com suas respectivas estimativas de erro, de acordo com o delineamento amostral, reforçando a confiabilidade nos resultados. Outra inovação foi a implementação do Sistema de Controle de Qualidade na correção da redação, a fim de melhorar o controle das atividades logísticas e melhorar a qualificação dos corretores.

Na edição de 2012 do SARESP, mais uma inovação foi introduzida no processo de correção das redações: a correção *online* e presencial. A correção foi feita inteiramente por computador, utilizando um *software* desenvolvido por Analistas de Sistema da Fundação Vunesp, mas em um único espaço físico, em que foram alocados todos os integrantes das equipes de correção. Todas as provas foram digitalizadas e corrigidas, no mínimo, por dois examinadores independentes, podendo chegar à quarta correção no caso de haver discrepância entre as notas atribuídas anteriormente – isto é, diferença maior que 1 ponto em cada uma das competências avaliadas. Essa metodologia de correção garante maior controle dos resultados e uniformidade na aplicação dos critérios por parte dos examinadores, na medida em que os relatórios de discrepância são gerados *online*, permitindo aos coordenadores das equipes um acompanhamento imediato da atribuição de notas dos examinadores. Antes do início da correção, as equipes dos quatro anos avaliados foram treinadas por especialistas de acordo com os critérios definidos pelas SEE/SP e também com os critérios específicos para cada proposta, conforme será apresentado no item 4 deste relatório.

Na correção do SARESP 2014, assim como em 2013, todas as inovações introduzidas nos anos anteriores foram mantidas – amostra de redações, Sistema de Controle de Qualidade e a utilização do *software* de correção. Dessa forma, a correção foi novamente *online* e presencial. O processo de correção, inteiramente coordenado pela Fundação Vunesp, durou aproximadamente dez dias e envolveu uma equipe de mais de 500 especialistas, contratados e treinados pela Vunesp.

O presente relatório apresenta as propostas de redação do SARESP 2014, os critérios definidos pela SEE/SP, a grade de correção específica definida pela Vunesp empregada na correção efetiva das provas realizadas e os resultados por ano/série avaliados, além da análise de algumas redações produzidas por alunos que participaram do SARESP 2014.

3.1. – O PLANO AMOSTRAL

Conforme definido no Projeto Básico da SEE/SP referente ao SARESP 2014, a prova de redação deveria ser realizada por uma amostra representativa de 10% do conjunto de alunos das redes de ensino estadual e municipal, nos anos avaliados: 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e 3ª série do Ensino Médio (EM).

Na edição de 2014, no entanto, a avaliação do 7º ano do Ensino Fundamental, também avaliado através de uma amostra para a rede estadual e para as demais redes, foi censitária.

Nas redes de ensino estadual e SESI, a amostra foi estratificada por tipo de atendimento, Região Metropolitana e Diretoria de Ensino. Na amostra para a rede municipal não foi considerado o tipo de atendimento da escola. Para garantir um maior espalhamento da amostra e também uma maior precisão das estimativas, foram criados, para cada um dos estratos definidos anteriormente, quatro estratos de amostragem baseados no desempenho das escolas na prova de leitura de Língua Portuguesa em 2013.

No caso da amostra do 7º ano, especificamente, foi considerada a classificação das escolas quanto ao desempenho médio em Matemática, além do desempenho em Língua Portuguesa. Com isso, reforça-se que a amostra representa da mesma forma as escolas quanto ao desempenho médio nas duas disciplinas.

No processo de amostragem foram considerados os estratos definidos a seguir:

1. *Rede de Ensino*: compreende a rede estadual, municipal e SESI.
2. *Tipo de atendimento*: compreende o tipo de atendimento que a escola oferece (apenas rede Estadual). Isto é, Anos Iniciais do EF, Anos Iniciais do EF e EM, Anos Iniciais e Anos Finais do EF, Anos Iniciais e Anos Finais do EF e EM, Anos Finais do EF e EM ou apenas EM.
3. *Região Metropolitana*: compreende as 5 divisões do Estado de São Paulo - Região Metropolitana de São Paulo, Baixada Santista, Campinas, Vale do Paraíba e Interior.
4. *Diretoria de Ensino*: compreende o conjunto das 91 diretorias pertencentes ao Estado de São Paulo.

5. *Nível de Proficiência em Leitura em Língua Portuguesa e em Matemática*: compreende os quatro níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, definidos para cada ano escolar avaliado, como Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. A média de cada escola foi classificada em um dos níveis de acordo com as Tabelas 28 e 29.

Tabela 28. – Classificação dos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa

Nível	5º ano EF	7º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a <200	175 a <225	200 a <275	250 a <300
Adequado	200 a <250	225 a <275	275 a <325	300 a <375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Tabela 29. – Classificação dos Níveis de Proficiência em Matemática

Nível	7º ano EF
Abaixo do Básico	< 200
Básico	200 a 250
Adequado	250 a <300
Avançado	≥ 300

Ressalta-se que o estrato nível foi considerado apenas com o objetivo de melhorar o espalhamento na amostra e garantir a seleção de alunos de diferentes níveis de proficiência. Logo, não se trata de um estrato de interesse para resultados. Na rede estadual também foram contempladas as escolas técnicas.

A unidade elementar correspondeu a uma redação. Entretanto, como é inviável a aplicação da prova para apenas alguns alunos por turma, a unidade amostral selecionada correspondeu a uma turma de uma determinada escola.

O universo amostral correspondeu à base de dados de turmas regulares, sem prova braile, sem prova ampliada, pertencentes às redes estadual, municipal e SESI, das escolas cadastradas no CENSO 2014, previstas para aplicação do SARESP 2014.

Para cada ano avaliado e estrato definido anteriormente, calculou-se o número de escolas, turmas e alunos e, a partir desses valores, o número de alunos por turma e o número de alunos a serem selecionados. Foi selecionada uma amostra de 10% de alunos.

As escolas e turmas foram selecionadas segundo amostragem aleatória simples sem reposição, fazendo com que, em cada ano avaliado e estrato, as escolas fossem selecionadas com mesma probabilidade, e a turma de cada escola também fosse selecionada com mesma probabilidade. A amostra foi feita em dois estágios. No primeiro, foram selecionadas escolas dentro de cada estrato e no segundo, foi selecionada apenas uma turma dentro de cada escola, dentre aquelas previamente selecionadas.

Considerando essas informações, a Tabela 30 apresenta o número de redações efetivamente corrigidas por Rede de Ensino e por ano e série avaliados na edição do SARESP 2014, depois de eliminadas as provas em branco e dos alunos ausentes.

Tabela 30. – Participação dos Alunos por Rede de Ensino na Prova de Redação – SARESP 2014

Ano/Série	Estadual	ETE	Municipal	Particular	Total
5º ano EF	13.781	-	20.574	2.385	36.740
7º ano EF	49.085	-	10.287	2.481	61.853
9º ano EF	39.854	-	6.947	2.209	49.010
3ª série EM	34.235	3.264	624	1.779	39.902
Total	136.955	3.264	38.432	8.854	187.505

3.2. – AS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO SARESP 2014

No SARESP 2014, foram propostas as seguintes situações de produção de textos:

5º ano do Ensino Fundamental

- Produzir uma **carta de leitor** em contexto de produção primário, com base em proposta que oferece matéria de referência, dela derivando tema e as demais características do contexto de produção: finalidade específica, leitor imediato, leitor secundário, lugar de circulação, portador e veículo.

7º ano do Ensino Fundamental

- Produzir uma **narrativa de aventura** com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.

9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio

- Produzir um **artigo de opinião** com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.

Com base nas especificações acima, foram elaboradas as propostas de redação para avaliação de cada ano/série. Essa elaboração foi feita por especialistas da Secretaria da Educação/SP e da Fundação Vunesp. As propostas serão apresentadas nos tópicos referentes a cada ano/série.

3.3. – AS COMPETÊNCIAS AVALIADAS E OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O SARESP 2014

A proposta de redação do SARESP 2014 caracteriza-se pela proposição de um tema em determinado gênero, que define um provável leitor para o texto produzido, uma esfera de circulação e uma finalidade social. Sua compreensão é essencial, na medida em que ela vai estabelecer parâmetros para a produção escrita do aluno.

3.3.1. – REDAÇÃO QUE ATENDEU À PROPOSTA CONTIDA NO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Quando o aluno produz um texto com base na proposta de redação, ele deve ser avaliado em quatro competências (no Ensino Fundamental) ou cinco competências (no Ensino Médio), de modo a aferir o nível alcançado para cada uma das competências.

As bases das competências avaliadas no SARESP 2014 foram delineadas já em 2004/2005 e, em 2007, foram feitas algumas modificações em sua redação. Elas são apresentadas a seguir:

COMPETÊNCIA I	Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.
COMPETÊNCIA II	Gênero – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.
COMPETÊNCIA III	Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.
COMPETÊNCIA IV	Registro – Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.
COMPETÊNCIA V	Proposição – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema (competência avaliada apenas no Ensino Médio).

A classificação nos níveis deve ser aplicada para cada uma das competências em particular, de acordo com os critérios indicados na planilha de correção por anos/série (item 3.4), considerando-se a seguinte distribuição: nível 1 – Insuficiente; nível 2 – Regular; nível 3 – Bom; nível 4 – Muito Bom.

3.3.2. – CASOS ESPECIAIS

REDAÇÃO EM BRANCO

A redação é considerada em branco em duas situações:

1. o aluno devolveu a prova em branco;
2. o aluno preencheu o espaço de até 5 linhas (com letra de tamanho padrão ou letra grande) com palavras ou frases com pouquíssima ou nenhuma articulação entre elas, impossibilitando ao corretor, a aplicação dos critérios contidos na planilha de correção, em especial, no que se refere ao atendimento de tema e gênero solicitados na proposta.

REDAÇÃO ANULADA

Esse critério se aplica quando o aluno utilizou o espaço indicado para a redação, para se expressar por meio de sinais gráficos ou desenhos (sem a tentativa de um registro escrito), palavras ofensivas, frases de protesto ou em outra língua que não a portuguesa.

REDAÇÃO EM REGISTRO NÃO ALFABÉTICO (RNA)

Esse critério se aplica quando o aluno ainda tem hipótese de escrita não alfabética.

Para a utilização desse critério, há duas possibilidades que devem ser consideradas:

1. o aluno utiliza letras, mas a forma como as agrupa não demonstra apropriação do sistema de escrita;
2. o aluno utiliza desenhos ou garatujas como tentativa de um registro escrito.

REDAÇÃO QUE NÃO ATENDEU À PROPOSTA CONTIDA NO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Esse critério se aplica quando o aluno:

1. produziu texto com outro tema e/ou outro gênero textual;
2. copiou o texto da proposta de redação no espaço reservado para a produção escrita.

3.3.3. – DEFINIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PREVISTAS PARA A AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES PRODUZIDAS, DE ACORDO COM A PROPOSTA DO SAESP 2014

COMPETÊNCIA I – Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.

Nesse caso, deve-se analisar como ocorreu a compreensão da proposta de redação e seu desenvolvimento no texto produzido. Em outras palavras, é necessário atentar para a dimensão compreensiva do aluno sobre o tema e sobre as indicações da tarefa a ser cumprida, conforme apresentação da proposta, em um contexto de produção que começou com a leitura da proposta, passou pela mobilização de um repertório individual do aluno e manifestou-se plenamente no texto produzido.

COMPETÊNCIA II – Gênero – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.

Na elaboração da **carta de leitor** (5º ano do EF), são aspectos fundamentais:

Elementos textuais organizadores da carta:

1. presença de ‘fórmula’ de introdução com endereçamento ao editor ou ao próprio veículo;
2. presença de ‘fórmula’ de despedida;
3. identificação do leitor remetente por nome, podendo ser seguido de lugar de origem, profissão ou outras referências que o leitor considerar adequadas para o atendimento das finalidades colocadas;
4. identificação de data, acompanhada de local de origem;
5. a organização do texto em primeira pessoa.

É fundamental considerar que a carta deve ser elaborada considerando-se o **contexto de produção primário** (a carta escrita pelo leitor, antes de publicada), e não o **secundário** (de publicação). Isto porque este último implica a edição da carta pelo editor, segundo as normas do veículo (jornal, revista, por exemplo.). Dessa maneira, a presença de títulos ou manchetes, por exemplo, (marcas da publicação da carta), não é adequada.

Além disso, é importantíssimo considerar que a ordem de apresentação dos elementos textuais organizadores na carta não é fixa, podendo variar, desde que não haja prejuízo para a coerência e coesão do texto.

Na produção da **narrativa de aventura (7º ano EF)**, deve-se analisar se o texto do aluno apresenta os constituintes estruturais do gênero: elementos da narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço, narrador) e discurso predominante (direto, indireto, indireto livre).

É interessante observar a importância que o enredo sugere no que se refere à exposição, complicação, clímax e desfecho. Entende-se que numa produção de texto escolar, essas partes estarão naturalmente presentes; assim como a ação das personagens (protagonistas ou não). Porém, é importante observar que a referência aos cenários, personagens e enredo será avaliada, também, em Tema, na medida em que a proposta definirá parte destes elementos.

A proposta da redação foi articulada tendo em vista a construção de uma narrativa de aventura e deverá seguir a estrutura básica desse gênero, obedecendo a uma sequência lógica, a qual é avaliada em Coerência.

No caso de produção de **artigo de opinião (9º ano EF e 3ª série EM)**, pretende-se verificar se o aluno explicita uma questão polêmica e se apresenta dados, fatos, informações, opiniões etc., para a construção de argumentos em defesa de seu ponto de vista. Nesse contexto, deve-se, portanto, analisar se o texto possui função social e se contempla problemas controversos, a partir do envolvimento da compreensão, sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

COMPETÊNCIA III – Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.

Nesse caso, o corretor deve analisar como o aluno organizou o texto (elementos da coerência e coesão presentes na superfície do texto e recursos expressivos). Isto é, como se dá a progressão textual. Avalia-se, igualmente, a presença de contradições assim como a qualidade dos elementos trazidos pelos alunos.

Além dos elementos gerais supracitados, avaliam-se, especificamente em relação aos gêneros:

Na elaboração da **carta de leitor**, os seguintes aspectos devem ser verificados:

1. a indicação da matéria à qual se refere a carta;
2. a presença da posição do leitor em relação ao assunto da matéria lida;
3. a adequação da sustentação da posição do leitor, qualquer que seja a maneira de argumentar utilizada;
4. a articulação adequada dos tempos verbais utilizados.

Na elaboração da **narrativa de aventura (7º ano EF)**, deve-se analisar a sequência narrativa e o emprego de elementos estruturais articulados a partir de sua utilização coerente e coesiva, verificando a construção da verossimilhança.

Na elaboração do **artigo de opinião (9º ano EF e 3ª série EM)**, deve-se analisar se o aluno articula tese, argumentos e proposição (esta apenas para a 3ª série do EM), em defesa de seu ponto de vista. Além disso, a qualidade e pertinência de seus argumentos em função da tese defendida.

É bom lembrar que a organização do texto pressupõe unidade e coerência. O que dá unidade ao texto não é a soma de seus segmentos, mas é o modo de organização das diversas construções linguísticas (componentes sintáticos, semânticos, situacionais, discursivos etc.) que orientam o sentido para uma mesma direção, determinada por certas condições. Essa unidade se manifesta também na superfície textual pelo uso de recursos expressivos de natureza sintática e semântica (coesão).

COMPETÊNCIA IV – Registro – Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.

Deve-se analisar em cada texto como ocorreu o registro de acordo com as regras normativas do sistema da escrita: ortografia, segmentação de palavras, frases, parágrafos, concordância, regência e pontuação.

COMPETÊNCIA V – Proposição – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema (competência avaliada, apenas, no Ensino Médio).

Nesse caso, é necessário analisar a competência do aluno em elaborar propostas de intervenção relacionadas ao tema em jogo e articuladas à discussão desenvolvida no texto.

3.4. – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS PARA A CORREÇÃO DAS REDAÇÕES⁴¹

Buscou-se, a seguir, descrever os níveis para avaliar as produções de forma mais objetiva, expressando o grau de competência textual dos alunos.

É bom lembrar que o objetivo de correção de produções escritas, em um processo de avaliação externa em larga escala, é coletar e organizar dados explicativos sobre a competência escritora dos alunos para que diferentes instâncias da Secretaria da Educação possam refletir a respeito dos resultados e definir estratégias de intervenção em diferentes níveis.

Atenção: A planilha apresentada orienta a avaliação. A correção deve considerar cada nível (1, 2, 3, 4) de forma autônoma para cada competência CI, CII, CIII, CIV (para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e CV (apenas para o Ensino Médio) de forma que se possa estabelecer um diagnóstico dos conhecimentos linguísticos e culturais do aluno.

41 Tendo em vista homogeneizar ao máximo os critérios de correção entre os profissionais envolvidos no processo efetivo de correção, a Fundação Vunesp elabora, desde a edição de 2011 do SARESP, uma grade específica para orientar a correção das redações do SARESP. Esta grade é elaborada a partir dos critérios definidos pela SEE/SP para avaliação das cinco competências (tema, gênero, coerência/coesão, registro e proposição – esta última apenas para a 3ª série EM) segundo níveis de proficiência estabelecidos (insuficiente, razoável, bom, muito bom) e a partir dos procedimentos regulares da Vunesp na avaliação de redações. Buscou-se, desde modo, incorporar aos procedimentos adotados pela SEE/SP nos anos anteriores a metodologia de correção aplicada pela Vunesp. Os parâmetros específicos foram interpretados e redigidos de acordo com as necessidades apontadas nas análises das produções efetivas dos alunos realizadas por especialistas em um período anterior à correção efetiva.

Planilha de Correção – 5º, 7º e 9º anos EF e 3ª série EM

O aluno deve demonstrar as seguintes competências		Nível 1 <u>Insuficiente</u>	Nível 2 <u>Razoável</u>	Nível 3 <u>Bom</u>	Nível 4 <u>Muito bom</u>
CI Tema	Desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolve um texto que tangencia o tema.	Compreende e desenvolve razoavelmente o tema a partir da proposta de redação, parafraçando os textos da proposta ou apresentando uma série de ideias associadas ao tema.	Compreende e desenvolve bem o tema a partir da proposta de redação, apresentando indícios de um projeto temático pessoal.	Compreende e desenvolve muito bem o tema a partir da proposta de redação, com base na definição de um projeto temático pessoal.
CII Gênero	Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e apresenta indícios do gênero.	Compreende e desenvolve razoavelmente a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero.	Compreende e desenvolve bem a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero, mesmo que com desvios.	Compreende e desenvolve muito bem a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero.
CIII Coesão / Coerência	Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.	Organiza precariedade as partes do texto, apresentando grande dificuldade em articular as proposições; além de demonstrar pouco domínio na utilização dos recursos coesivos.	Organiza razoavelmente as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências constantes, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos.	Organiza bem as partes do texto, apresentando problemas pontuais na articulação entre as partes e / ou as proposições, e demonstra um bom domínio no uso dos recursos coesivos.	Organiza muito bem as partes do texto e demonstra um bom domínio no uso dos recursos coesivos.
CIV Registro	Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.	Apresenta muitas inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e / ou à pontuação.	Apresenta inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e / ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico .	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresente alguns desvios recorrentes no uso dessas regras.	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita.
CV Proposição (competência avaliada, apenas, no Ensino Médio)	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema, considerando os valores humanos e a diversidade socio-cultural.	Elabora proposta de intervenção precariamente relacionada ao tema.	Elabora proposta de intervenção razoavelmente relacionada ao tema e incipientemente articulada com a argumentação necessária ao posicionamento crítico.	Elabora proposta de intervenção bem relacionada ao tema, mas ainda pouco articulada, do ponto de vista da argumentação necessária ao posicionamento crítico.	Elabora proposta de intervenção muito bem relacionada ao tema e à argumentação necessária ao posicionamento crítico

3.5. – CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO E ESCALA DE DESEMPENHO DA REDAÇÃO DO SARESP

Tabela 31. – Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho da Redação do SARESP

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente das competências e das habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram desenvolvimento mínimo das competências e das habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com o currículo no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno das competências e das habilidades escritoras desejáveis para no ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio das competências escritoras acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Tabela 32. – Escala de Desempenho da Redação

Nível	Descrição das Habilidades
Abaixo do Básico	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para o ano/série:</p> <ul style="list-style-type: none"> – apresentam dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolvem o texto sobre outro tema; – apresentam dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolvem o texto em outro gênero; – organizam precariamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade em articular as proposições; e demonstram pouco domínio na utilização dos recursos coesivos; – apresentam muitas inadequações, no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação; – elaboram proposta de intervenção precariamente relacionada ao tema (Ensino Médio).
Básico	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para o ano/série:</p> <ul style="list-style-type: none"> – compreendem razoavelmente a proposta de redação e desenvolvem razoavelmente o tema, parafraseando os textos da proposta ou apresentando uma série de ideias associadas (listas) ao tema proposto; – compreendem razoavelmente a proposta de redação e desenvolvem razoavelmente os elementos constituintes do gênero indicado; – organizam razoavelmente as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências constantes, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos; – apresentam inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico; – elaboram proposta de intervenção razoavelmente relacionada ao tema, mas incipientemente articulada com a argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).
Adequado	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para o ano/série:</p> <ul style="list-style-type: none"> – compreendem bem a proposta de redação e desenvolvem bem o tema, apresentando indícios de um desenvolvimento temático pessoal; – compreendem bem a proposta de redação e desenvolvem bem os elementos constituintes do gênero indicado, mesmo que com desvios; – organizam bem as partes do texto, apresentando problemas pontuais na articulação entre as partes e/ou as proposições, e demonstram um bom domínio no uso dos recursos coesivos; – demonstram, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresentem alguns desvios pontuais no uso dessas regras; – elaboram proposta de intervenção bem relacionada ao tema, mas ainda pouco articulada, do ponto de vista da argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).
Avançado	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para o ano/série:</p> <ul style="list-style-type: none"> – compreendem muito bem a proposta de redação e desenvolvem muito bem o tema, com base na definição de um projeto temático pessoal; – compreendem muito bem a proposta de redação e desenvolvem muito bem os elementos constituintes do gênero indicado; – organizam muito bem as partes do texto e demonstram um bom domínio no uso dos recursos coesivos; – demonstram, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita; – elaboram proposta de intervenção muito bem relacionada ao tema e muito bem articulada à argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).

4. – PROPOSTAS, GRADES ESPECÍFICAS, DESEMPENHO E ANÁLISE PEDAGÓGICA DAS REDAÇÕES DO SARESP 2014

4. – PROPOSTAS, GRADES ESPECÍFICAS, DESEMPENHO E ANÁLISE PEDAGÓGICA DAS REDAÇÕES DO SARESP 2014

Avaliar a habilidade de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental e Médio é essencial em um processo como o SARESP, que tem como objetivo principal, desde sua primeira edição, em 1996, realizar um diagnóstico da escolaridade básica no Estado de São Paulo. Dessa forma, os resultados do SARESP oferecem subsídios para embasar as tomadas de decisão relativas às políticas educacionais, ao aprimoramento da proposta pedagógica e ao planejamento escolar, bem como à definição de metas para cada escola.

Em relação à prova de redação, especificamente, é importante que os professores de Língua Portuguesa se aproximem dos resultados obtidos pelos alunos de forma geral, bem como do material utilizado na correção e das análises de redações produzidas pelos alunos, que serão apresentadas adiante. Essa aproximação pode trazer grandes contribuições para a prática em sala de aula.

Tendo isso em vista, o presente relatório retoma e reafirma as discussões apresentadas em seus volumes anteriores⁴², insistindo na importância da prática constante em sala de aula de leitura, escrita e reescrita de textos em gêneros variados, para que transformações eficazes na habilidade escritora dos alunos sejam possíveis e efetivamente realizáveis.

Para tanto, é de grande importância que o professor apresente um olhar analítico e sem preconceitos para a escrita dos alunos, buscando analisar e compreender os erros, e não apenas julgá-los. Por este motivo, recomenda-se a retomada das propostas de atividades apresentadas no Relatório Pedagógico – SARESP 2012, que se constroem a partir de três ideias centrais: a de que o processo de escrita deve ser sempre contextualizado; a de que o processo de reescrita orientado é uma prática importante para o ensino da escrita; a de que leitura e escrita são atividades que devem ser abundantemente praticadas dentro da sala de aula.

Além disso, é importante que, ao avaliar as produções escritas de seus alunos, os professores analisem, além de o texto como um todo, as partes constituintes desse texto: o cumprimento da proposta, a adequação ao gênero, a relação entre as ideias, o uso de coesivos e a adequação à norma culta da língua, por exemplo. Dessa forma, o professor poderá descobrir quais são as maiores dificuldades de um aluno ou de uma turma e ajudá-los a compreender seus erros para serem capazes de escrever bem um texto.

Buscando ampliar a reflexão sobre produção escrita, os próximos itens serão compostos pelos materiais utilizados no processo de correção do SARESP 2014, bem como pela análise de redações produzidas por alguns alunos. Os itens referentes a cada ano/série apresentarão os seguintes tópicos:

- Proposta de Redação – Apresenta as propostas de redação elaboradas para cada ano/série. Todas as propostas foram elaboradas por especialistas da Secretaria da Educação e da Fundação Vunesp, a partir das situações preestabelecidas pela Secretaria da Educação/SP, apresentadas anteriormente.

42 Cf. SARESP 2011 – Relatório Pedagógico – Língua Portuguesa. Análise Pedagógica das Redações. pp. 243-282; SARESP 2012 – Relatório Pedagógico – Língua Portuguesa. Análise Pedagógica das Redações. pp. 217 -265 e SARESP 2013 – Relatório Pedagógico – Língua Portuguesa. Análise Pedagógica das Redações. pp. 191-236.

- Grade Específica de Avaliação – Apresenta as grades de avaliação específicas utilizadas na correção das redações de cada ano/série. As grades específicas são elaboradas por uma equipe de professores especialistas, sob coordenação da Fundação Vunesp, a partir da leitura e análise de uma amostra das redações produzidas pelos alunos participantes do SARESP. A elaboração da grade específica tem a função de adequar a grade à proposta e a cada ano/série, tornar a correção mais homogênea e parametrizar os critérios previamente definidos pela Secretaria da Educação/SP. A planilha de correção da Secretaria da Educação/SP é tomada como base para a elaboração da grade específica, em que os descritores são mais detalhados, o que é de grande importância em uma situação de avaliação em larga escala e com um grande número de avaliadores, como é o caso da correção de redação do SARESP, para que esse trabalho se torne mais objetivo. Além disso, antes da correção efetiva, em que a grade será aplicada em todas as redações produzidas, examinadores – especialistas externos contratados pela Fundação Vunesp – passam por um treinamento, que consiste na apresentação e discussão minuciosa dos critérios descritos na grade de correção, bem como na aplicação desses critérios em uma amostra de redações produzidas pelos alunos. Assim, nenhuma avaliação é feita sem que antes todos os envolvidos no processo estejam bem treinados para aplicar a grade de correção específica com objetividade e uniformidade.
- Desempenho – Apresenta uma tabela com o percentual de alunos de cada ano/série por nível de desempenho (Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado).
- Análise Pedagógica das Redações – Apresenta análises de redações produzidas efetivamente por alunos no SARESP 2014, propondo uma reflexão sobre as produções escritas e a prática em sala de aula.

4.1. – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Proposta de Redação

Todo jornal e revista tem um espaço reservado para a publicação de cartas de leitores comentando alguma matéria ou notícia publicada.

É isso que queremos que você faça agora: escreva uma carta de leitor. Para isso, leia a matéria abaixo, publicada no jornal “Gazeta do Povo”:

Lanches proibidos



Para ensinar os alunos a terem uma alimentação saudável, alguns colégios acabam tomando atitudes polêmicas, como proibir que os alunos comam alguns tipos de lanches.

Na escola Carlitos, em São Paulo, se os pais não mandarem um lanche saudável para a hora do intervalo, as crianças voltam para casa sem mexer na lancheira. Doces e refrigerantes são proibidos: quem leva esses alimentos para a escola não pode comê-los. “É como se o aluno tivesse esquecido a lancheira. Nesse caso, as crianças que levaram alimentos saudáveis dividem seus lanches com os outros colegas”, explica Laura Piteri, coordenadora da escola. A criança que levou o lanche proibido volta também com um bilhete para lembrar os pais das regras do colégio.

A médica Angela Spinola e Castro acredita que, por mais que a escola se esforce, a criança não criará hábitos saudáveis sem a ajuda dos pais. A médica acha que a escola não pode se sentir responsável por algo que deve ser ensinado pelos pais e diz que “se a criança vem de uma casa onde as pessoas comem sem nenhum limite, ela não vai aceitar a proibição na escola”. Angela é contrária a proibições. “Não temos como proibir. Esses alimentos existem e há uma forte propaganda incentivando seu consumo. A proibição pode fazer com que as crianças tenham mais vontade de comer esses alimentos”, afirma.

(Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/contudo.phtml?id=982780>. Acesso em 11.08.2014. Adaptado.)

A matéria que você acabou de ler traz várias informações e opiniões sobre o consumo de alimentos que não são muito saudáveis.

Sua tarefa agora é escrever uma carta para o editor do jornal “Gazeta do Povo”, comentando a matéria e apresentando sua opinião sobre a proibição de lanches não saudáveis em algumas escolas.

Grade Específica de Avaliação – 5º ano do Ensino Fundamental

Pontuações possíveis: **1, 2, 3, 4** ou **A** – anulada ou **B** – prova em branco ou **RNA** – registro não alfabético

ATENÇÃO: Se o aluno não atendeu à proposta de redação, isto é, escreveu em outro gênero ou não contemplou o tema, a produção deverá ser enquadrada como **FT** (Fuga ao Tema) ou **FG** (Fuga ao Gênero).

COMPETÊNCIA I – TEMA

0	Não aborda o assunto alimentação saudável e/ou alimentos proibidos ou Faz cópia literal, sem marca de autoria ou Aborda outro assunto qualquer. (FT)
1	Faz referência apenas ao assunto <i>alimentação saudável e/ou alimentos proibidos</i> , sem emitir opinião sobre o tema ou Cita textualmente a matéria ou Reescreve a notícia.
2	Aborda de forma geral o assunto <i>alimentação saudável e/ou alimentos proibidos</i> e cita textualmente a matéria ou Aborda de forma geral o assunto <i>alimentação saudável e/ou alimentos proibidos</i> e comenta a matéria ou Dá sua opinião sobre o tema <i>proibição de lanches não saudáveis na escola</i> .
3	Comenta e cita textualmente a matéria ou Aborda de forma geral o assunto <i>alimentação saudável e/ou alimentos proibidos</i> e cita textualmente e comenta a matéria ou Dá sua opinião sobre o tema <i>proibição de lanches não saudáveis na escola</i> e cita textualmente a matéria ou Dá sua opinião sobre o tema <i>proibição de lanches não saudáveis na escola</i> e comenta a matéria.
4	Dá sua opinião sobre o tema <i>proibição de lanches não saudáveis na escola</i> e cita textualmente e comenta a matéria.

COMPETÊNCIA II – GÊNERO

0	Não apresenta nenhum elemento que caracterize uma carta (fórmulas do Gênero, veículo ou endereçamento ao editor); ou escreve em outro Gênero.
1	Apresenta uma fórmula do gênero carta; ou uma marca de interlocução; ou veículo; ou endereçamento ao editor.
2	Apresenta duas ou mais fórmulas do gênero carta; ou uma fórmula do gênero e uma marca de interlocução; ou uma fórmula do gênero e veículo; ou uma fórmula do gênero e endereçamento; ou duas marcas de interlocução; ou uma marca de interlocução e veículo; ou uma marca de interlocução e endereçamento.
3	Apresenta duas ou mais fórmulas do gênero e veículo; ou duas ou mais fórmulas do gênero e endereçamento; alguma fórmula do gênero carta, veículo e endereçamento; ou todas as fórmulas do gênero carta.
4	Apresenta todas as fórmulas do gênero carta e veículo e endereçamento ao editor.

COMPETÊNCIA III – COERÊNCIA e COESÃO

1	Apenas faz referência ao assunto <i>alimentação saudável e/ou alimentos proibidos</i> , ou seja, não há qualquer comentário e/ou opinião. Os recursos coesivos são muito prejudicados e/ou inexistentes.
2	Desenvolve apenas comentários sobre um ou mais elementos da proposta* ou Desenvolve pouco a opinião sobre um ou mais dos elementos da proposta* (os porquês e comos não são explicitados) e não comenta a matéria ou Domínio fraco dos recursos coesivos: não há ligação interparágrafos e a ligação intraparágrafos apresenta falhas.
3	Desenvolve pouco a opinião sobre um ou mais dos elementos da proposta* (os porquês e comos não são explicitados) e comenta a matéria ou Desenvolve bem a opinião sobre um ou mais dos elementos da proposta* (os porquês e comos são explicitados) mas não comenta a matéria ou Domínio básico no uso dos recursos coesivos: há falhas nas ligações interparágrafos e intraparágrafos.
4	Desenvolve bem a opinião sobre um ou mais dos elementos da proposta* (os porquês e comos são explicitados) e comenta a matéria e Bom domínio no uso dos recursos coesivos, mesmo que haja falhas pontuais a leitura é fluida.

* Alimentos saudáveis, alimentos proibidos, proibição de lanches não saudáveis na escola ou a matéria.

COMPETÊNCIA IV – REGISTRO

1	Registro precário: erros recorrentes e variados e graves para esta etapa de escolaridade (segmentação, translineação, ortografia, pontuação e paragrafação).
2	Registro inadequado: erros variados e recorrentes (segmentação, translineação, ortografia, pontuação e paragrafação).
3	Registro bom: erros variados ou recorrentes (segmentação, translineação, ortografia, pontuação e paragrafação).
4	Registro adequado: erros apenas pontuais (segmentação, translineação, ortografia, pontuação e paragrafação).

Desempenho

Tabela 33. – Percentual de Alunos por Nível de Desempenho – 5º Ano Ensino do Fundamental

Classificação	Nível	5º EF
Insuficiente	Abaixo do Básico	11,9
	Básico	15,1
Suficiente	Adequado	52,7
	Avançado	20,3

Análise Pedagógica das Redações

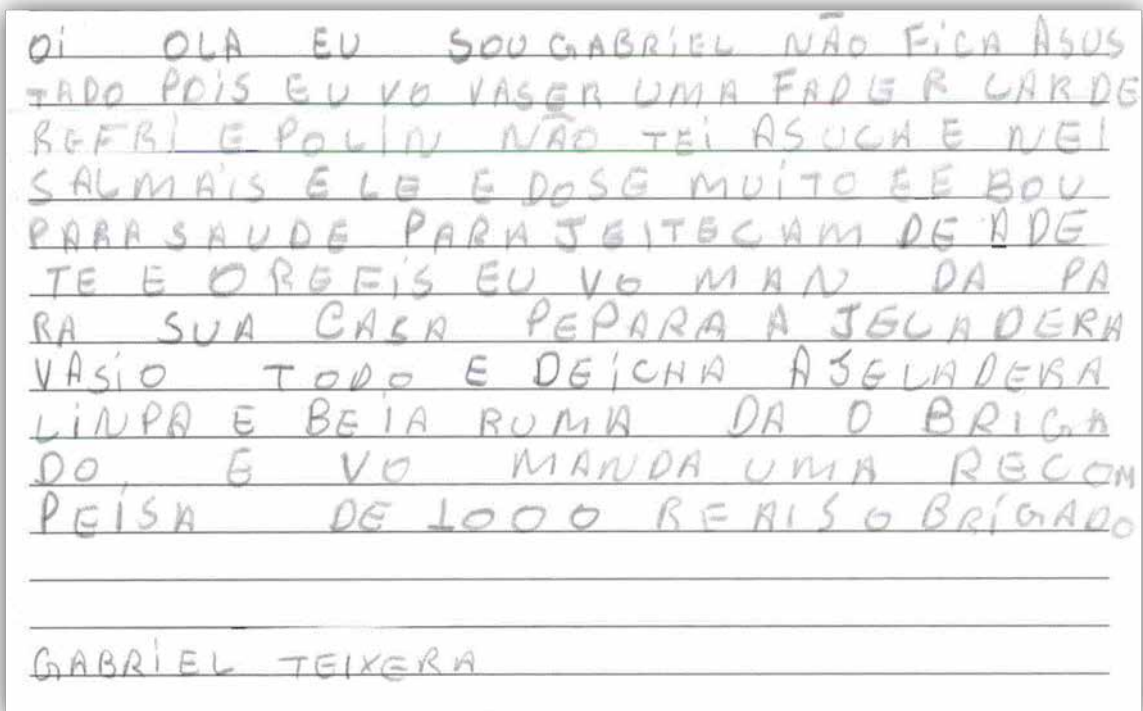
Ensinar os alunos a produzirem um texto bem escrito é um dos maiores desafios para os professores de Língua Portuguesa. Isso se deve ao fato de que um texto não deve ser apenas correto em relação às regras ortográficas e gramaticais, mas também deve estar adequado a um determinado gênero, contexto de circulação, suporte e leitores a que se destina. A avaliação de produções escritas, portanto, deve levar em consideração todos os

componentes de um texto, analisando também de que forma cada parte contribui para o texto como um todo.

Tendo isso em vista, esse relatório apresenta a análise de cada um dos critérios avaliados no processo de correção (Tema, Gênero, Coesão/Coerência e Registro), destacando quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos e propondo uma reflexão sobre a prática em sala de aula para que essas dificuldades sejam superadas.

O primeiro exemplo, apresentado a seguir, é de uma redação classificada como Abaixo do Básico:

EXEMPLO 1



OI OLA EU SOU GABRIEL NÃO FICA ASUS
TADO POIS EU VO VASER UMA FADER CAR DE
REFRI E POLIN NÃO TEI ASUCA E NEI
SALMAIS ELE E DOSE MUITO E E BOU
PARA SAUDE PARA JEITECAM DE A DE
TE E O REFIS EU VO MAN DA PA
RA SUA CASA PEPARA A JELADERA
VASIO TODO E DEICHA AJELADERA
LINPA E BEIA RUMA DA O BRIGA
DO E VO MANDA UMA RECOM
PEISA DE 1000 REAIS O BRIGADO

GABRIEL TEIXERA

OI OLA EU SOU GABRIEL NÃO FICA ASUS
TADO POIS EU VO VASER UMA FADER CAR DE
REFRI E POLIN NÃO TEI ASUCA E NEI
SALMAIS ELE E DOSE MUITO E E BOU
PARA SAUDE PARA JEITECAM DE A DE
TE E O REFIS EU VO MAN DA PA
RA SUA CASA PEPARA A JELADERA
VASIO TODO E DEICHA AJELADERA
LINPA E BEIA RUMA DA O BRIGA
DO E VO MANDA UMA RECOMPEISA DE 1000 REAIS OBRIGADO

GABRIEL TEIXEIRA

A *Competência I – Tema* avalia a habilidade que o aluno tem de desenvolver o texto em conformidade com as definições temáticas. Mais especificamente, neste momento é avaliada a habilidade que o aluno tem de cumprir com exatidão a tarefa solicitada. No caso da prova de redação do 5º ano EF, o aluno deveria comentar a matéria e expor sua opinião sobre a proibição de lanches não saudáveis em algumas escolas, assunto abordado pela matéria “Lanches proibidos”. Essa matéria, além de comentada, deveria ser citada nos textos produzidos, como uma estratégia de contextualização para o leitor.

Como apontado anteriormente, é imprescindível que o processo de escrita seja contextualizado, dependendo o mínimo possível da criatividade individual. Por esse motivo, a prova do SARESP é composta por texto(s) de apoio e por comandos que deixam claras aos alunos as tarefas que devem ser cumpridas. Portanto, ao invés de apenas solicitar que eles escrevessem sobre “alimentação saudável”, por exemplo, o que dependeria de um conhecimento individual sobre o assunto, a proposta traz um texto de apoio que serve como ponto de partida para a reflexão sobre a questão abordada. Dessa forma, o processo de avaliação também se torna mais justo e homogêneo, pois não é avaliado o conhecimento ou a criatividade de cada aluno (aspectos bastante subjetivos, o que impede que sejam cobrados em avaliações de larga escala), mas sua habilidade de leitura e escrita, na compreensão da proposta e na produção de seu texto, respectivamente.

No exemplo 1, o aluno fala de um alimento (o “bolinho”) que, por não ter açúcar ou sal, “é bom para a saúde”, ou seja, ele está fazendo referência ao assunto alimentação saudável. No entanto, o texto não cumpre as outras tarefas solicitadas: não há uma opinião sobre alimentação saudável; não há um comentário sobre a matéria, que sequer é citada; não há uma opinião sobre o tema mais específico, a proibição de lanches não saudáveis na escola.

Isso nos deixa claro que o aluno não compreendeu aquilo que foi solicitado pela proposta. É possível até que o texto de apoio não tenha sido lido, uma vez que ele não é aproveitado em nenhum momento na produção escrita. Os comandos da proposta também não serviram como norteadores do texto do exemplo 1, pois o aluno não cumpre as tarefas solicitadas, optando por escrever um texto dizendo que montará uma fábrica de alimentos saudáveis.

Por esses motivos, o texto se encaixa no primeiro item da nota 1 da *Competência I - Tema*:

1

Faz referência apenas ao assunto *alimentação saudável e/ou alimentos proibidos*, sem emitir opinião sobre o tema ou cita textualmente a matéria ou reescreve a notícia.

Vemos aqui que há mais de uma possibilidade para que um texto receba a nota 1. Dessa forma, um texto que apenas citasse textualmente a matéria ou apenas a reescrevesse também teria nota 1, uma vez que qualquer uma das três possibilidades representa um cumprimento insuficiente de tudo que foi solicitado pela proposta.

Na *Competência II – Gênero*, avalia-se o conhecimento do aluno sobre os elementos organizacionais do gênero solicitado pelo comando da prova. No 5º ano EF, os alunos deveriam escrever uma carta de leitor contendo os seguintes elementos organizadores:

- identificação de data e local de origem;
- presença de ‘fórmula’ de introdução com endereçamento ao editor ou ao próprio veículo, ou alguma referência ao veículo;
- identificação do leitor remetente por nome, podendo ser seguido de lugar de origem, profissão ou

outras referências que o leitor considerar adequadas para o atendimento das finalidades colocadas;

- presença de 'fórmula' de despedida;
- a organização do texto em primeira pessoa.

O texto do exemplo 1 não apresenta domínio do gênero, pois não apresenta todas as fórmulas necessárias (local, data, saudação, despedida e assinatura). Encontramos nesse exemplo, apenas a saudação (*Oi, Olá*) e a assinatura. Não há, ainda, referência ao veículo ou endereçamento da carta. Dessa forma, atribui-se ao texto a nota 2 na *Competência II – Gênero*:

2

Apresenta duas ou mais fórmulas do gênero carta; ou uma fórmula do gênero e uma marca de interlocução; ou uma fórmula do gênero e veículo; ou uma fórmula do gênero e endereçamento; ou duas marcas de interlocução; ou uma marca de interlocução e veículo; ou uma marca de interlocução e endereçamento.

Na *Competência III – Coerência e Coesão*, avalia-se a habilidade que os alunos demonstram de organizar o texto de forma lógica e de utilizar os elementos linguísticos coesivos de modo a possibilitar uma organização textual coerente.

Na elaboração da **carta de leitor**, os seguintes aspectos devem ser verificados:

- presença de uma opinião em relação a um dos elementos da proposta;
- desenvolvimento dessa opinião, explicitando os *comos* e *porquês* relacionados às ideias apresentadas;
- comentário sobre a matéria;
- articulação adequada das ideias dentro dos parágrafos e entre um parágrafo e outro.

Trata-se, agora, de considerar o domínio de construção textual adequado para cada etapa de escolaridade, além de considerar os traços de coerência e coesão característicos do gênero em questão. Afinal, a coerência de uma carta é, em alguns aspectos, diferente daquela de uma narrativa ou de uma dissertação, por exemplo.

No caso da prova do 5º ano EF, quanto à coerência, analisou-se a presença/ausência de uma opinião sobre um ou mais dos elementos da proposta (alimentos saudáveis, alimentos proibidos, proibição de lanches não saudáveis nas escolas ou a matéria apresentada como texto de apoio) por meio de estratégias de argumentação, como exemplificações, explicações, apresentação de dados ou informações. Buscou-se verificar, deste modo, a habilidade de os alunos opinarem por escrito, mobilizando estratégias textuais típicas do gênero (carta argumentativa do leitor) e relacionadas ao tema em questão. Quanto à coesão, analisou-se o uso de elementos coesivos na ligação *inter* e *intraparágrafos*.

O texto do exemplo 1 se enquadra na nota 2 da grade específica de avaliação, pois há apenas comentários sobre alimentos saudáveis, um dos elementos da proposta. Ou seja, não há o desenvolvimento de opiniões sobre o assunto, pois o texto é constituído apenas de constatações sobre o alimento saudável (faz bem para a saúde, é bom para pessoas com diabetes). Além disso, o uso dos recursos coesivos apresenta muitas falhas. Não há ligação interparágrafos, mesmo porque o texto é constituído por um único parágrafo (formando um monobloco), e a ligação intraparágrafo apresenta falhas – há apenas o uso dos coesivos *nem, mas e e*. O texto é organizado como uma justaposição de informações com pouca relação, como apontado na nota 2 da grade da *Competência III – Coesão/Coerência*:

2

Desenvolve apenas comentários sobre um ou mais elementos da proposta* ou
Desenvolve pouco a opinião sobre um ou mais dos elementos da proposta* (os porquês e como não são explicitados) e não comenta a matéria ou
Domínio fraco dos recursos coesivos: não há ligação interparágrafos e a ligação intraparágrafos apresenta falhas.

Por fim, uma das maiores dificuldades desse aluno certamente está na *Competência IV – Registro*, em que se avalia o domínio que os alunos têm de aplicar as convenções e normas do sistema da escrita, sempre considerando a etapa de escolaridade do aluno que está sendo avaliado. No caso do 5º ano EF, considerou-se domínio da segmentação de palavras, das regras de ortografia, pontuação e paragrafação (mudança de parágrafos de forma adequada, assim como a capacidade de não apresentar o texto em monobloco) e também o domínio de um conjunto lexical apropriado. É importante ressaltar que, para esta etapa de escolaridade, a expectativa não é a ausência absoluta de erros, especialmente de pontuação.

Nota-se, no entanto, que o aluno do texto do exemplo 1 apresenta muitos problemas relacionados ao conhecimento das convenções e normas da modalidade escrita da língua, incluindo desvios bastante graves para essa etapa de escolaridade:

- Segmentação: Asus/tado⁴³; fader/car; de/ade/te; man/da; pa/ra; bei/a; a/ruma/da; o/briga/do; recom/peisa.
- Ortografia: ola (olá); asustado (assustado); vo (vou); vaser (fazer); fadercar (fábrica); polin (bolinho); tei (tem); asuca (açúcar); nei (nem); mais (mas); e (é); dose (doce); bou (bom); saude (saúde); jeite (gente); cam (com); deadete (diabete); refis (refris); manda (mandar); pepara (prepara); jeladera (geladeira); vasio (vazio); deicha (deixa); linpa (limpa); bei (bem); arumada (arrumada); recompeisa (recompensa).
- Pontuação: não há uso de qualquer tipo de pontuação nesse texto.
- Paragrafação: não há divisão do texto em parágrafos, portanto, ele se constitui como um monobloco (não há sequer recuo no início do parágrafo).

A partir da lista apresentada acima, podemos afirmar que o aluno ainda apresenta um domínio precário do sistema de escrita e, por esse motivo, recebe nota 1 na *Competência IV – Registro*:

1

Registro precário: erros recorrentes e variados e graves para esta etapa de escolaridade (segmentação, translineação, ortografia, pontuação e paragrafação).

Diante da análise do texto do exemplo 1, mostra-se necessário um trabalho intensivo com alunos que apresentam um nível de proficiência nas habilidades de escrita semelhante ao desse aluno. É necessário, para isso, que a escola proporcione a esses alunos a oportunidade de completar sua alfabetização, por meio de trabalhos de leitura e escrita como os propostos nos volumes anteriores deste relatório, bem como nas *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo*⁴⁴ e no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* presentes no *Programa Ler e Escrever*⁴⁵, materiais produzidos pela *Secretaria de Estado da Educação* com a finalidade de fornecer parâmetros e subsídios para o trabalho em toda rede pública estadual. Além disso, é importante que o professor tenha condições de analisar os problemas apresentados nos textos dos alunos e construir sua estratégia de intervenção com base naquilo que o aluno mostra saber.

43 Algumas dessas palavras estão separadas porque continuam na linha seguinte. No entanto, como não há utilização de hífen indicando a separação silábica, não sabemos afirmar se é um problema de segmentação ou se há apenas a ausência do sinal gráfico.

44 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I. Coordenação, Neide Nogueira, Telma Weisz; elaboração, Ângela Maria da Silva Figueiredo e outros. São Paulo: FDE, 2008.

45 Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 5º ano; 7. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015. p. 288.

Seguem alguns comentários sobre os critérios avaliados, buscando auxiliar os professores na identificação e intervenção nos problemas apresentados pelos alunos em cada um desses critérios.

- Adequação ao tema – É muito importante que os alunos saibam que é preciso cumprir a tarefa solicitada de forma completa. Nesse caso, estava destacado que era preciso comentar a matéria e apresentar sua opinião sobre a proibição de lanches não saudáveis em algumas escolas, o que percebemos que não foi feito no texto do exemplo 1.
- Uma estratégia para adequar as produções escritas ao tema é, em primeiro lugar, ler o texto de apoio com os alunos, buscando perceber qual é o assunto principal que está sendo abordado, para que eles saibam sobre o que, exatamente, precisam escrever. O segundo passo é destacar, também junto com a turma, todas as tarefas que estão sendo solicitadas pelo comando da prova. Para isso, é possível criar uma lista com as tarefas para que, após a produção do texto, cada aluno possa voltar a elas e verificar se cumpriu tudo que foi proposto. Essas medidas farão com que, posteriormente, os alunos sejam capazes de fazer esse levantamento das tarefas e a verificação sozinhos.
- Adequação ao gênero – Como mostrado anteriormente, as únicas marcas do gênero presente no texto do exemplo 1 são a saudação e a assinatura. Isso demonstra que o aluno não tem domínio das fórmulas que constituem o gênero carta. É importante, portanto, que os alunos entrem em contato com exemplos de carta de leitor para que tenham conhecimento das marcas de gênero e, assim, possam reproduzi-las ao escreverem sua própria carta. As cartas de leitor aparecem em vários jornais e revistas, mas é importante deixar claro que as cartas publicadas são diferentes, uma vez que elas são editadas e não apresentam todas as fórmulas da carta (local e data, por exemplo) ou apresentam-nas de forma deslocada.

É importante ainda que, a partir da proposta, o professor ajude os alunos a identificarem quem é o interlocutor da carta, para que, além do endereçamento, o aluno seja capaz de escrever um texto para esse leitor, especificamente. Mais uma vez, reforçamos a importância da contextualização da produção escrita, que contribui para que o texto cumpra com sua finalidade.

- Coerência e Coesão – Ensinar os alunos a escreverem um texto coerente certamente é um grande desafio, já que essa competência não é marcada pela presença de fórmulas, como o gênero, por exemplo. Além disso, é importante ressaltar que a coerência não está relacionada apenas à veracidade das informações apresentadas em um texto, mas também à forma como as ideias são desenvolvidas e organizadas. Como destacado anteriormente, o texto do exemplo 1 traz apenas constatações sobre a alimentação saudável, não desenvolvendo uma opinião sobre qualquer um dos elementos da proposta e, como consequência, não há desenvolvimento das ideias trazidas para o texto (os *comos* e *porquês* não são explicitados).

É importante, para escrever um texto com nota máxima na *Competência III*, que o aluno saiba deixar claro seu posicionamento e apresente explicações, dados e informações que justifiquem sua opinião. Novamente, a leitura de cartas de leitor e de textos argumentativos é parte essencial no processo de aprendizagem. Além disso, é muito importante que os alunos sempre planejem seu texto antes de começá-lo. Nesse caso, por exemplo, é preciso planejar qual seria o posicionamento tanto em relação à matéria quanto em relação à proibição de lanches não saudáveis em algumas escolas e, a partir daí, selecionar dados, informações e exemplos que sustentassem esse posicionamento. Para esse planejamento também

é importante realizar uma leitura atenta do(s) texto(s) de apoio, levantando as principais questões que estão sendo apresentadas e discutindo-as com os alunos. Esse exercício de leitura atenta e crítica em conjunto permitirá que, posteriormente, eles sejam capazes de apreender o sentido dos textos sozinhos.

Portanto, é a partir da leitura de cartas de leitor e textos argumentativos, bem como do trabalho de ler a proposta com atenção e criticamente e planejar a produção escrita que os alunos serão capazes de escrever textos coerentes, em que as opiniões apresentadas são claras e bem desenvolvidas.

É preciso ressaltar, ainda, que a *Competência III* avalia tanto a coerência quanto a coesão. Na questão da coesão, o que se espera é que os alunos sejam capazes de estabelecer relações entre as ideias dentro de um parágrafo (*relação intraparágrafo*) e também entre um parágrafo e outro (*relação interparágrafo*). Para tanto, é importante que os alunos tenham conhecimento do uso apropriado de elementos coesivos, o que pode ser aprimorado também por meio da leitura de textos, buscando destacar os recursos coesivos e a função que eles exercem na relação entre as ideias.

- Registro – O texto do exemplo 1, apesar de apresentar erros de regra recorrentes, variados e até graves para essa etapa de escolaridade, tem seu sentido compreendido, tanto é que conseguimos avaliá-lo em relação ao tema e à coerência, por exemplo. No entanto, sabemos da importância de um texto estar adequado à norma padrão da língua portuguesa. Por esse motivo, é preciso intervir na escrita dos alunos, buscando adequá-la às regras da ortografia. Para isso, é importante tentar compreender as hipóteses de escrita de cada aluno, para saber exatamente como atuar em determinada situação.

No texto 1, observamos algumas hipóteses características da escrita desse aluno, que podem facilitar a intervenção da parte do professor:

- O aluno faz diferentes hipóteses em relação à segmentação, ora separando uma palavra, ora juntando duas palavras. Para que isso não aconteça, o aluno deve saber que as palavras formam uma unidade, o que pode ser adquirido por meio de leitura de textos e da reescrita das suas próprias produções textuais.
- Há troca de algumas letras que representam fonemas com ponto de articulação bastante próximo (f/v; p/b). É preciso mostrar para esse aluno a diferença dos sons representados por cada letra, mostrando que a troca pode modificar o significado de uma palavra ou até mesmo deixá-la sem sentido.
- Há ausência de R no verbo no infinitivo (manda/mandar) e de U no pretérito (vo/vou) o que pode indicar a influência da fala na escrita, uma vez que o som representado por essas letras não é produzido na fala, sobretudo em conversas informais. Para isso, é importante discutir com os alunos a diferença entre a fala e a representação escrita das palavras. É interessante notar que o aluno que produziu o texto 1 sabe da existência do R em verbos infinitivos, uma vez que escreve *vaser* (fazer). Ele ainda faz uma hipercorreção colocando o R também no final de um substantivo *fadercar* (fábrica). Portanto, é preciso que o aluno regularize o uso do R, sabendo em quais casos exatamente ele é necessário.
- O aluno parece fazer uma hipótese para palavras em que há nasalidade, substituindo o M ou o N por I (*tei, nei, bei, jeite, recompeisa*). É interessante notar que essa hipótese só ocorre após a vogal E e nunca após o A, já que ele escreve *manda*, por exemplo. Mais uma vez, observamos aqui uma influência da fala, já que a pronúncia dessas palavras parece, de fato, apresentar o som da vogal i, mais do que da consoante m (algo como *tēi, nēi, bēi, jēite, recompēisa*). Para resolver essa questão, basta ensinar ao aluno que, nesses casos, esse som é representado pela letra m ou n.

- Em alguns momentos, há dificuldade na representação de sílabas complexas, formadas por duas consoantes e uma vogal (CCV), como *fábrica*, *refri* e *prepara*. Percebemos que essa dificuldade oscila, uma vez que o aluno faz seu uso correto em alguns momentos (*Gabriel*, *refri*). É preciso, portanto, auxiliar o aluno na percepção desses casos e na compreensão dessa regularidade na escrita.
- Por fim, o aluno também não domina a regularidade de algumas regras ortográficas, sobretudo em casos em que o mesmo som é representado por letras diferentes (*g/j*; *x/ch*; *c/ss*; *m/n*; *s/z*), como em *fazer*, *dose*, *jeite*, *jeladera*, *vasio*. Além disso, o aluno parece não conhecer o uso de *RR* e *SS*, o que pode ser facilmente resolvido, mostrando-lhe em que casos esse uso deve ocorrer e quais sons essas letras representam.

Após essas considerações, podemos afirmar que os textos produzidos pelos alunos precisam sempre da intervenção do professor para que se aproximem daquilo que se espera como um texto de nível avançado. Para isso, é importante, como apontado anteriormente, olhar para a produção escrita da turma sem preconceitos, buscando enxergar o que cada aluno sabe, ou quais hipóteses faz, para, a partir desse ponto, intervir de forma a aprimorar a habilidade escrita. Um texto dificilmente está pronto e acabado em sua primeira versão e, por esse motivo, é importante que os alunos trabalhem a reescrita de seus textos, buscando aprender com aquilo que ainda não dominam.

É a partir de um trabalho constante de leitura, escrita e reescrita de textos em sala de aula que os alunos ampliam seus conhecimentos e suas habilidades em relação a cada uma das competências avaliadas em uma produção de texto e, dessa forma, podem escrever, com autonomia, textos que se enquadram na nota máxima (4) dessas competências, como o texto do exemplo 2:

EXEMPLO 2

Santos, 11 de novembro de 2014.

Olá, Senhor Editor do jornal Gazeta do Povo.

Li a notícia "Lanches Proibidos".

Acho que a escola não teve má intenção, pois acho que tentar ensinar as crianças a terem uma alimentação saudável é algo muito importante. Mas esses alimentos gordurosos e pobres em nutrientes como bolinhos, doces e frituras estão sempre perto de casa, desde pequenas bancas até supermercados gigantes. Muitas famílias não resistem a estas tentações e acabam trocando os vegetais, frutas e grãos por esses alimentos gordurosos.

Eu imagino que essas crianças não criam hábitos saudáveis pois mesmo que levem seus lanches intactos eles podem comer em casa ou na rua. Seus hábitos só mudarão com o apoio dos pais. Algumas crianças sempre acabarão levando um lanche proibido pois como a médica disse se proibirmos esses alimentos as crianças ficarão com mais vontade ainda.

Beijos.

Yasmim Maria 10 anos
Santos - SP

Santos, 11 de novembro de 2014

Olá, Senhor Editor do jornal Gazeta do Povo.

Li a notícia “Lanches Proibidos”:

Achei que a escola não teve má intenção, pois acho que tentar ensinar as crianças a terem uma alimentação saudável é algo muito importante. Mas esses alimentos gordurosos e pobres em nutrientes como bolinhos, doces e frituras estão sempre perto de casa, desde pequenas bancas até supermercados gigantescos. Muitas famílias não resistem a estas tentações e acabam trocando os vegetais, frutas e grãos por esses alimentos gordurosos.

Eu imagino que essas crianças não criarão hábitos saudáveis pois mesmo que levem seus lanches intactos eles podem comer em casa ou na rua. Seus hábitos só mudarão com o apoio dos pais. Algumas crianças sempre acabarão levando um lanche proibido pois como a médica disse se proibirmos esses alimentos as crianças ficarão com mais vontade ainda.

Beijos,

Yasmim Maria, 10 anos

Santos - SP

Em relação à *Competência I – Tema*, o texto cumpre tudo que havia sido solicitado na proposta. Há, logo no início, a referência à matéria (*Li a notícia “Lanches Proibidos”*), e, ao longo do texto, há comentários sobre ela – primeiro quando a aluna comenta a atitude da escola de proibir os lanches não saudáveis (*Achei que a escola não teve má intenção*) e, no segundo parágrafo, quando se refere à opinião da médica, presente na matéria (*pois como disse a médica*). Percebemos aqui que o texto de apoio apresentado pela proposta é, de fato, o ponto de partida para a reflexão e para a argumentação exposta no texto. Além disso, a aluna deixa clara a sua opinião sobre a proibição dos lanches nas escolas – afirma que a escola agiu certo, pois deve ensinar as crianças a terem uma alimentação saudável, mas acredita que apenas isso não funciona, já que há muito acesso às guloseimas e que essa mudança de hábitos depende também da atuação dos pais. Por esses motivos, o texto do exemplo 2 se enquadra na nota 4 da *Competência 1 – Tema*:

4

Dá sua opinião sobre o tema proibição de lanches não saudáveis na escola e cita textualmente e comenta a matéria.

Na *Competência II – Gênero*, a aluna demonstra conhecimento das marcas do gênero carta, pois apresenta todas as fórmulas do gênero (local, data, saudação, despedida e assinatura), referência ao veículo (*Senhor Editor do **Jornal Gazeta do Povo***), além do endereçamento ao editor (*Olá, Senhor Editor*), obtendo, assim, nota máxima nessa competência:

4

Apresenta todas as fórmulas do gênero carta e veículo e endereçamento ao editor.

Na *Competência III – Coesão/Coerência*, nota-se que a aluna que produziu o texto do exemplo 2 desenvolve bem sua opinião tanto sobre alimentação saudável, assunto mais geral da prova, quanto sobre a proibição dos lanches não saudáveis em algumas escolas. Para isso, ela apresenta argumentos que sustentam suas opiniões, deixando claros os *comos* e *porquês*:

- Ao dizer que a escola não teve má intenção em proibir os lanches não saudáveis, ela justifica sua opinião dizendo: “acho que tentar ensinar as crianças a terem uma alimentação saudável é algo muito importante”
- Logo depois, ela apresenta duas contraposições em relação a essa importância, que servem para construir sua argumentação, já que o ponto de vista defendido é que não basta a escola proibir, já que é tão fácil o acesso a alimentos “pobres em nutrientes” e que “muitas famílias não resistem a essa tentação”. Vemos aqui que a construção da argumentação demonstra que o texto foi planejado e construído a partir daquilo que queria se defender, sem esquecer da importância de relacionar o ponto de vista com a matéria que deveria ser comentada.
- No segundo parágrafo, ela reforça a ideia apresentada anteriormente, dizendo que “mesmo que levem seus lanches intactos eles podem comer em casa ou na rua”. Ou seja, refuta mais uma vez que a escola possa criar hábitos saudáveis.
- A solução apresentada, então, é a de que as crianças precisam do apoio dos pais. E ela termina dizendo que “algumas crianças sempre acabarão levando um lanche proibido”; opinião que é embasada por meio da referência à opinião da médica entrevistada na matéria, que afirma que “se proibirmos esses alimentos as crianças ficarão com mais vontade ainda”.

Portanto, podemos afirmar que a aluna desenvolve bem a opinião sobre mais de um elemento da proposta (alimentos proibidos, a proibição de lanches não saudáveis em algumas escolas e a matéria), além de comentar a matéria. Percebemos também que há um bom domínio dos recursos coesivos, que são usados ao longo de todo o texto, o que contribui para a fluidez da leitura. Por esses motivos, esse texto recebe nota máxima na *Competência III – Coesão e Coerência*:

4

Desenvolve bem a opinião sobre um ou mais dos elementos da proposta (os *porquês* e *comos* são explicitados) e comenta a matéria e Bom domínio no uso dos recursos coesivos, mesmo que haja falhas pontuais a leitura é fluida.

Na *Competência IV – Registro*, notamos que a aluna demonstra ter domínio das regras da norma culta da língua portuguesa e apresenta um conjunto lexical bom e apropriado em seu texto, mesmo que apresente alguns erros pontuais (saldavel, habitos, saudaveis). Dessa forma, atribui-se nota 4 ao texto nessa competência:

4

Registro adequado: erros apenas pontuais (segmentação, translineação, ortografia, pontuação e paragrafação).

Por fim, é importante ressaltar que os textos que recebem nota máxima em todas as competências são aqueles que desenvolvem de forma satisfatória o que se espera de cada competência em determinada etapa da escolaridade. Ou seja, isso não significa que o texto não apresenta nenhum erro ou que não seja possível e necessário trabalhar a escrita e a reescrita com o aluno que o produziu, buscando aprimorar suas habilidades.

4.2. – 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Proposta de Redação

Suponha que sua escola está construindo um blog no qual serão publicadas histórias produzidas pelos alunos. Sua turma foi escolhida para escrever narrativas de aventura. Para isso, leia as instruções a seguir.

Imagine que a humanidade está ameaçada por criaturas gigantescas, vindas de um planeta distante.

Você faz parte de um pequeno grupo de pessoas que deverá enfrentar essas criaturas.

Conte como tudo começou, o que aconteceu nessa aventura e como terminou a história.

Lembre-se de:

- narrar a história em 1.ª pessoa;
- indicar onde e quando a história se passa;
- nomear o grupo que tentará livrar a humanidade da ação das criaturas extraterrestres;
- descrever os perigos enfrentados;
- contar se seu grupo conseguiu ou não vencer as criaturas gigantescas.

Depois de terminar seu texto, lembre-se de:

- ler o que você escreveu;
- conferir se o texto está escrito de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa;
- dar um título à sua história;
- passar o texto a limpo, na folha própria, utilizando caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

Grade Específica de Avaliação – 7º ano do Ensino Fundamental

COMPETÊNCIA I – TEMA

0	Não menciona grupo, nem criatura ameaçadora
1	Apenas grupo de heróis Apenas criatura ameaçadora Um ser + criatura (alienígena)
2	Grupo + criatura (alienígena) Um ser + enfrentamento + criatura não alienígena
3	Grupo + enfrentamento + criatura não alienígena Um ser + enfrentamento + criatura alienígena
4	Grupo + enfrentamento + criatura alienígena

Observações

Salvamento:

- Se há apenas os elementos da situação de produção da narrativa (por exemplo, blog da escola), a nota de tema é 1.

Barramento:

- Se a criatura for um ser humano ou um animal e não estiver caracterizado como ser sobrenatural, a nota de tema só pode chegar a 1.

COMPETÊNCIA II – GÊNERO

0	Foge totalmente ao tipo de texto previsto: desenvolve o texto integralmente na forma de outro tipo de texto. Não é um texto narrativo.
1	<u>Gênero ruim</u> : complicação <u>E/OU</u> ações, mas elas não se caracterizam como extraordinárias.
2	<u>Gênero regular</u> : complicação pouco desenvolvida e ações extraordinárias pouco trabalhadas <u>E/OU</u> contém apenas uma das partes da estrutura macro*.
3	<u>Gênero bom</u> : complicação pouco desenvolvida e ações extraordinárias bem trabalhadas OU complicação desenvolvida e ações extraordinárias pouco trabalhadas <u>E/OU</u> contém duas partes da estrutura macro*.
4	<u>Gênero muito bom</u> : complicação desenvolvida e ações extraordinárias bem trabalhadas <u>E</u> contém as três partes da estrutura macro* <u>E</u> o foco narrativo está na 1ª pessoa (singular ou plural)**.

* Estrutura macro: como começou, o que aconteceu e como terminou.

** Se o foco narrativo estiver na 3ª pessoa ou oscilar, a nota de gênero não pode chegar a 4.

COMPETÊNCIA III – COERÊNCIA e COESÃO

1	<u>Organização textual caótica</u> : o uso de recursos coesivos é quase inexistente <u>E/OU</u> não estabelece relações entre as frases e parágrafos <u>E/OU</u> o texto é incoerente, com eventos totalmente aleatórios. Essas características impedem uma compreensão mínima do texto.
2	<u>Organização textual superficial</u> : há muitos erros na utilização dos recursos coesivos <u>E/OU</u> há muita repetição de elementos coesivos como “e”, “ai” <u>E/OU</u> faltam recursos coesivos essenciais em algumas partes do texto. Essas características podem tornar o texto uma lista de eventos.
3	<u>Organização textual razoável</u> : os recursos coesivos são utilizados na maior parte do texto, podendo haver algumas falhas <u>E/OU</u> repetições que não comprometem a progressão do enredo <u>E</u> há uso de marcadores temporais/espaciais . Essas características garantem uma progressão razoável do texto.
4	<u>Organização textual adequada</u> : os recursos coesivos são utilizados de forma adequada (pode haver raras falhas) ao longo do texto <u>E</u> o uso dos marcadores temporais e espaciais valoriza a progressão da narrativa. Essas características garantem a fluidez e o desenvolvimento do texto.

COMPETÊNCIA IV – REGISTRO

1	<u>Registro precário</u> : erros recorrentes e variados e graves para essa etapa de escolaridade <u>E</u> conjunto lexical fraco <u>E</u> a pontuação é quase inexistente ou utilizada de forma errada na maior parte do texto.
2	<u>Registro regular</u> : erros recorrentes e variados de regra e/ou podem ocorrer alguns erros graves <u>E/OU</u> conjunto lexical fraco <u>E/OU</u> os erros de pontuação comprometem o entendimento do texto. Monobloco com registro regular ou bom.
3	<u>Registro bom</u> : alguns erros de regra, podendo ocorrer raros erros graves <u>E/OU</u> conjunto lexical razoável <u>E/OU</u> a pontuação pode apresentar algumas falhas que prejudicam a leitura pontualmente. Monobloco com registro muito bom.
4	<u>Registro muito bom</u> : pode apresentar poucos erros de regra <u>E</u> o conjunto lexical valoriza a narrativa <u>E</u> a pontuação pode apresentar poucas falhas que não prejudicam a leitura.

Desempenho

Tabela 34. – Percentual de Alunos por Nível de Desempenho – 7º Ano do Ensino Fundamental

Classificação	Nível	7º EF
Insuficiente	Abaixo do Básico	15,9
	Básico	24,3
Suficiente	Adequado	56,5
	Avançado	3,3

Análise Pedagógica das Redações

Ensinar os alunos a produzirem um texto bem escrito é um dos maiores desafios para os professores de Língua Portuguesa. Isso se deve ao fato de que um texto não deve ser apenas correto em relação às regras ortográficas e gramaticais, mas também deve estar adequado a um determinado gênero, contexto de circulação, suporte e leitores a que se destina. A avaliação de produções escritas, portanto, deve levar em consideração todos os componentes de um texto, analisando também de que forma cada parte contribui para a produção como um todo.

Tendo isso em vista, esse relatório apresenta a análise de cada um dos critérios avaliados no processo de correção (Tema, Gênero, Coesão/Coerência e Registro), destacando quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos e propondo uma reflexão sobre a prática em sala de aula para que essas dificuldades sejam superadas.

O primeiro exemplo, apresentado a seguir, é de uma redação classificada como Abaixo do Básico:

EXEMPLO 3

A caverna

Um dia numa segunda-feira uma menina chamada Raissa, ela acordou com uma curiosidade mundo grande ela acordou e foi falar com a mãe dela - se ela poderia sair e ficar uns dias fora a mãe dela deixou por que ela já tinha 13 anos de idade ela pegou uma camera uma lanterna e uma mochila com tudo que era iria precisar. e foi andando muito ela encontrou uma caverna da não era uma menina medroza ela entrou encontrou varios morcegos ela pegou a lanterna e colocou na cara do morcego. ela gritou muito alto e um menino que dormia dentro da caverna acordou e falou para a menina oque ela estava fazendo la ela falou que iria fazer uma aventura. Como ele estava sujo ela falou se ele não tinha familia ele falou que não ela falou - se ele não queria dormi na casa dela ele falou que sim e eles foram felizes. Fim

A caverna

Um dia numa segunda-feira uma menina chamada Raissa. ela acordou com uma curiosidade mundo grande ela acordou e foi falar com a mãe dela - se ela poderia sair e ficar uns dias fora a mãe dela deixou por que ela já tinha 13 anos de idade ela pegou uma camera uma lanterna e uma mochila com tudo que era iria precisar. e foi andando muito ela encontrou uma caverna da não era uma menina medroza ela entrou encontrou varios morcegos ela pegou a lanterna e colocou na cara do morcego. ela gritou muito alto e um menino que dormia dentro da caverna acordou e falou para a menina oque ela estava fazendo la ela falou que iria fazer uma aventura. Como ele estava sujo ela falou se ele não tinha familia ele falou que não ela falou - se ele não queria dormi na casa dela ele falou que sim e eles foram felizes. Fim

A *Competência I – Tema* avalia a habilidade que o aluno tem de desenvolver o texto em conformidade com as definições temáticas. Mais especificamente, neste momento, é avaliada a habilidade que o aluno tem de cumprir com exatidão a tarefa solicitada. No caso da prova de redação do 7º ano EF, o aluno deveria contar a história de um grupo que precisava enfrentar criaturas gigantes, vindas de um planeta distante, que estavam ameaçando a humanidade.

No texto avaliado, não há um grupo enfrentando uma criatura alienígena. Ainda que haja dois personagens na história, o menino que aparece na caverna não enfrenta qualquer criatura com a personagem principal. Além disso, também não há uma criatura alienígena, apenas os morcegos, que podem ser considerados criaturas ameaçadoras, uma vez que assustam a menina. Dessa forma, o texto recebeu nota 1 na *Competência I – Tema*:

1

Apenas grupo de heróis
Apenas criatura ameaçadora
Um ser + criatura (alienígena)

Na *Competência II – Gênero*, avalia-se o conhecimento sobre os elementos organizacionais do gênero solicitado pelo comando da prova. No 7º ano EF, os alunos deveriam desenvolver uma narrativa de aventura, trazendo para sua redação elementos característicos desse tipo de texto. Nessa proposta específica, considerou-se relevante avaliar, sobretudo, o trabalho com a complicação e as ações extraordinárias⁴⁷ realizadas pela(s) personagem(ns) para superá-la, pois são elementos solicitados pela proposta de redação. A complicação está relacionada à construção das adversidades e perigos que deverão ser superados pela(s) personagem(ns), enquanto as ações extraordinárias são caracterizadas como atitudes que envolvem coragem, inteligência e determinação para vencer as adversidades e perigos. Essas ações nem sempre são possíveis no mundo real, mas representam o desejo da(s) personagem(ns) de superar limites.

Além disso, é interessante destacar que a proposta do 7º ano do SARESP 2014 se diferencia da proposta dos anos anteriores, uma vez que não pede a continuação de uma narrativa já iniciada. Na prova de 2014, cabia aos alunos contarem como tudo começou, o que aconteceu na aventura e como terminou a história. Por esse motivo, foi cobrado nessa competência que os textos apresentassem estrutura macro completa – introdução, desenvolvimento e conclusão. Por fim, havia uma indicação na lista de lembretes de que a história fosse narrada em 1ª pessoa, portanto o foco narrativo adequado também era um elemento a ser avaliado.

Em relação à estrutura macro, o texto do exemplo 3 apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão. Já em relação ao foco narrativo, ele não cumpre o que foi solicitado, uma vez que a história é narrada em 3ª pessoa, o que impediria que ele chegasse à nota 4 nessa competência.

Além disso, é necessário avaliar o texto em relação ao que se considera característico no gênero narrativa de aventura. Percebemos, nesse caso, que o aluno que produziu esse texto não apresenta domínio do gênero, pois, apesar de ser uma narrativa, o texto não pode ser considerado uma narrativa de aventura, já que no enredo não há complicações ou ações que possam ser consideradas extraordinárias. As únicas ações ao longo do texto são: a menina sai de casa, encontra uma caverna com muitos morcegos e com um menino, que ela convida para morar na casa dela. O único momento em que há um indício de complicação é quando ela se assusta com os morcegos, mas essa ideia não traz qualquer consequência para a história e não é desenvolvida. Dessa forma, o texto acaba se aproximando de um relato e não de uma narrativa de aventura.

Portanto, retomando a grade específica de correção, podemos afirmar que esse texto se encaixa na nota 1 da competência II – Gênero:

1

Gênero ruim: complicação E/OU ações, mas elas não se caracterizam como extraordinárias.

Na *Competência III – Coerência e Coesão*, avalia-se a habilidade que os alunos demonstram de organizar o texto de forma lógica e de utilizar os elementos linguísticos de coesão de modo a possibilitar uma organização

47 COSTA, C. L. *Para viver juntos: português: ensino fundamental, 6º ano*/Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares. 3ª ed. São Paulo: Ed. SM, 2014.

textual coerente. Especificamente em relação à coesão, observou-se o emprego dos recursos coesivos (conjunções, pronomes, advérbios (marcadores temporais e espaciais, principalmente), retomadas, sinônimos, hiperônimos e hipônimos) e de que forma eles contribuem para a organização textual.

No exemplo 3, nota-se que o texto se assemelha a uma lista de eventos, o que é causado não só pela falta de desenvolvimento das ideias, mas também pelo uso pouco elaborado dos recursos coesivos. Notamos, por exemplo, a recorrência do uso da conjunção *e*, que caracteriza essa justaposição de eventos, sem estabelecer relações entre as ideias.

Por esses motivos, a redação recebeu nota 2 na Competência III – Coesão e Coerência:

2

Organização textual superficial: há muitos erros na utilização dos recursos coesivos E/OU há muita repetição de elementos coesivos como “e”, “ai” E/OU faltam recursos coesivos essenciais em algumas partes do texto. Essas características podem tornar o texto uma lista de eventos.

Na *Competência IV – Registro*, avalia-se o domínio que os alunos têm de aplicar as convenções e normas do sistema da escrita, sempre considerando a etapa de escolaridade do aluno que está sendo avaliado. No caso do 7º ano EF, considerou-se domínio da ortografia, da segmentação de palavras, das regras de paragrafação (mudança de parágrafos de forma adequada, uso adequado dos discursos direto e indireto, assim como a capacidade de não apresentar o texto em monobloco), das regras de pontuação e também de um conjunto lexical apropriado.

Primeiramente observamos que o texto do exemplo 3 não é separado em parágrafos, o que constitui um texto em monobloco. Além disso, os problemas relacionados à pontuação são bastante recorrentes – não há uso de vírgulas e os pontos finais também quase não aparecem e, quando aparecem, são usados de forma equivocada, como na segunda linha (*Um dia numa segunda-feira uma menina chamada Raissa. **ela** acordou com uma curiosidade*).

Encontramos também nesse texto problemas de ortografia (*curiozidade, ums, deichou, precisar, munto, medroza, dormi, sin*), de acentuação (*camera, varios, la, familia*) e um caso de troca de letra (*mundo* ao invés de *munto/muito*).

No entanto, apesar dos problemas apresentados, não encontramos uma recorrência de erros graves para essa etapa da escolaridade (7º ano do Ensino Fundamental) e, por esse motivo, o texto recebeu nota 2 na Competência IV – Registro:

2

Registro regular: erros recorrentes e variados de regra e/ou podem ocorrer alguns erros graves E/OU conjunto lexical fraco E/OU os erros de pontuação comprometem o entendimento do texto. Monobloco com registro regular ou bom.

Diante da análise do texto do exemplo 3, mostra-se necessário um trabalho intensivo com alunos que apresentam um nível de proficiência nas habilidades de escrita semelhante a esse. É necessário, para isso, que a escola proporcione a eles a oportunidade de desenvolver seus processos de aprendizado da modalidade escrita da língua, por meio de trabalhos de leitura e escrita como os propostos nos volumes anteriores deste relatório e nos Cadernos do Aluno e do Professor. Além disso, é importante que o professor tenha condições de analisar os problemas apresentados nos textos dos alunos e construir sua estratégia de intervenção com base naquilo que eles mostram saber.

É bastante comum, diante de um texto como o do exemplo 3, que a primeira reação seja a de que este aluno “não sabe nada”. De fato, ele desconhece muitas das regras e convenções da escrita, das estratégias de coerência e coesão, da organização do gênero que está sendo avaliado. No entanto, este aluno apresenta um texto e o trabalho do professor deve partir deste texto – o que demanda, sempre, um olhar crítico, e o conhecimento do professor.

Seguem abaixo alguns comentários sobre os critérios avaliados, buscando auxiliar os professores na identificação e intervenção nos problemas apresentados pelos alunos em cada um desses critérios.

- Adequação ao tema – É muito importante que os alunos saibam que é preciso cumprir a tarefa solicitada de forma completa. Nesse caso, estava destacado que era preciso contar uma história em que um grupo de pessoas enfrentasse criaturas gigantescas vindas de outro planeta. No exemplo 3, não há um grupo nem uma criatura alienígena ameaçadora.
- Uma estratégia para auxiliar os alunos a adequarem os textos ao tema é destacar, junto com eles, o que está sendo solicitado pelo comando da prova e, após o término da produção textual, pedir para que eles verifiquem se conseguiram cumprir tudo o que foi proposto. Essa medida fará com que, posteriormente, os alunos sejam capazes de fazer essa verificação sozinhos.
- Adequação ao gênero – Embora o texto do exemplo 3 possa ser considerado uma narrativa, não há o desenvolvimento de complicações e de ações extraordinárias, portanto não se caracteriza como uma narrativa de aventura. Para resolver essa dificuldade apresentada por alguns alunos, é importante que eles entrem em contato com exemplos de narrativas de aventura (contos são um bom exemplo de leituras que auxiliarão estes alunos a entenderem as regras do gênero) para que tenham conhecimento das marcas de gênero e, assim, possam reproduzi-las ao escreverem suas próprias narrativas de aventuras;
- Coerência e Coesão – Ensinar os alunos a escreverem um texto coerente certamente é um grande desafio, já que essa competência não é marcada pela presença de fórmulas. Além disso, é importante ressaltar que a coerência não está relacionada apenas à veracidade das informações apresentadas em um texto, mas também à forma como as ideias são organizadas. No exemplo 3, o texto apresenta uma organização superficial, que se assemelha a uma lista de eventos, também por conta do uso pouco elaborado dos recursos coesivos.

Novamente, a leitura de narrativas de aventura é parte essencial no processo de aprendizagem desses alunos. A partir dessa leitura, espera-se que os alunos sejam capazes de compreender a importância de estabelecer relações entre as ideias dentro de um parágrafo (*relação intraparágrafo*) e também entre um parágrafo e outro (*relação interparágrafo*). No caso da narrativa, o uso adequado dos recursos coesivos contribui para a progressão do enredo. Para tanto, é importante que os alunos tenham conhecimento do uso apropriado de elementos coesivos, o que também pode ser aprimorado por meio da leitura, escrita e reescrita de textos desse gênero.

- Registro - O texto do exemplo 3, apesar de apresentar erros de regra recorrentes e variados, tem seu sentido compreendido, tanto é que conseguimos avaliá-lo em relação ao tema e à coerência, por exemplo. No entanto, sabemos da importância de um texto estar adequado à norma padrão da língua portuguesa. Por esse motivo, é preciso intervir na escrita dos alunos, buscando adequá-la às regras

da ortografia. Para isso, é importante tentar compreender as hipóteses de escrita de cada aluno, para saber exatamente como atuar em determinada situação, e buscar sempre trabalhar a reescrita dos textos produzidos pela turma.

Após essas considerações, podemos afirmar que os textos produzidos pelos alunos precisam sempre da intervenção do professor para que se aproximem daquilo que se espera como um texto de nível avançado. Para isso, é importante, como apontado anteriormente, olhar para a produção escrita da turma sem preconceitos, buscando enxergar o que os alunos sabem, para, a partir desse ponto, intervir de forma a aprimorar a habilidade escrita. Um texto dificilmente está pronto e acabado em sua primeira versão e, por esse motivo, é importante que os alunos trabalhem a reescrita de seus textos, buscando aprender com aquilo que ainda não dominam.

É a partir de um trabalho constante de leitura, escrita e reescrita de textos em sala de aula que os alunos ampliam seus conhecimentos e suas habilidades em relação a cada uma das competências avaliadas em uma produção de texto e, dessa forma, podem escrever com autonomia textos que se enquadram na nota máxima (4) dessas competências, como o exemplo 4:

EXEMPLO 4

A experiência

Era o verão de 2028 em Cultura Terra. Tudo começou quando ~~uma~~ empresa de pesquisas na cidade que eu trabalho: IPEBA (Instituto de Pesquisas e Experimentos com Bactérias), fez uma viagem à Lua e trouxe uma rocha para fazer experiências. Eu analisei a rocha, percebi que havia uma bactéria existente nela, que se alimentava de gases poluentes! ~~Eu~~ Percebi que aquela poderia acabar com a poluição no mundo! Após mais alguns experimentos, percebi que era segura patentear. O plano era: liberar as bactérias na atmosfera, e deixar elas trabalhar. Depois de várias viagens à Lua (e muito gasto também), trouxeram várias rochas, para excitar os planos. Então os pesquisadores criaram espécies de micróbios de vários tipos.

Um dia, em um experimento com as bactérias, algo deu errado: as bactérias em contato com uma substância, começaram a crescer e crescer até ficarem enormes! E além disso, as injeções de poluentes, começaram a causar doenças! Era o fim das coisas. Os pesquisadores e a cidade inteira haviam sido dizimados. E as próximas almas: o mundo.

Mas, ainda havia uma esperança... eu e alguns amigos comecei uma das pesquisas, mas por sorte, naquele maravilhoso dia, estávamos de folga, e quando recebemos da diretoria, pedimos alguns equipamentos e fomos à lua sozinho, acompanhados de alguns amigos.

Na lua, tivemos tempo e segurança para desenvolver uma fórmula para ~~adiviar~~ "adiviar o fim das coisas". Testamos várias substâncias, e descobrimos a seguinte: líquidos resultados em venenos e os distribuímos para cada um de nós, e fomos ao fim planejando dizer nos momentos. Até nos dar uma morte: Esquadraão "Voltem para ~~o~~ Lua!!"

Formos os primeiros a morrer e acabamos com eles. Foi difícil, mas também divertido, melhor que meu aniversário...

Os mesquinhos foram todos libertados das estâncias das mesquinhos e todos nos agradeceram. Ufa! Que bem que acabou! Até me dormi depois disso...

A experiência

Era verão de 2028 em Futuro Tower. Tudo começou quando a empresa de pesquisas que eu trabalho: IPEBA (Instituto de Pesquisas e Experiências com Bactérias), fez uma viagem à Lua e trouxe uma rocha para fazer experiências. Ao analisarem a rocha, perceberam que havia uma bactéria existente nela, que se alimentava de gases poluentes! Perceberam que aquilo poderia acabar com a poluição do mundo! Após mais alguns experimentos, perceberam que era seguro patentear. O plano era: liberar as bactérias na atmosfera, e deixá-las trabalhar. Depois de várias viagens à Lua (e muito gasto também), trouxeram várias rochas para executar o plano. Então as armazenaram numa espécie de núcleo ou algo do tipo.

Certo dia, em um experimento com as bactérias, algo deu errado: ao entrarem em contato com uma substância, começaram a crescer e crescer até ficarem enormes! E além disso, ao invés de poluentes, começaram a comer pessoas! Era o fim dos tempos. Os pesquisadores e a cidade inteira haviam sido dizimados. E o próximo alvo: o mundo.

Mas, ainda havia uma esperança... eu e alguns amigos somos uns dos pesquisadores, mas por sorte, naquele tenebroso dia, estávamos de folga, e quando soubemos da notícia, pegamos alguns equipamentos e fomos à um abrigo, acompanhados de alguns vizinhos.

No abrigo, tivemos tempo e segurança para bolarmos uma fórmula para “adiar o fim dos tempos”. Misturamos sabonete anti-bactericida com mais algumas substâncias, e colocamos o líquido resultado em armas e as distribuímos para cada um de nós, o plano era simplesmente atirar nos monstros. Até nos demos um nome: Esquadrão “Voltem pra Lua!”

Fomos ao encontro dos monstros e acabamos com eles. Foi difícil, mas também divertido, melhor que meu videogame...

Os moradores foram todos libertados dos estômagos dos monstros e todos nos agradeceram. Ufa! Que bom que acabou! Até me demiti depois disso...

Em relação à *Competência I – Tema*, o texto cumpre tudo que havia sido solicitado na proposta: há um grupo de pesquisadores que enfrentam criaturas ameaçadoras gigantescas vindas de outro planeta, já que as bactérias trazidas com rochas da Lua começaram a se tornar monstros gigantes que comiam as pessoas. Apesar de a Lua não ser um planeta, mas um satélite natural, foram aceitos casos em que a criatura ameaçadora era de outro lugar que não o planeta Terra. Por esse motivo, o texto do exemplo 4 recebeu nota máxima nessa competência:

4

Grupo + enfrentamento + criatura alienígena

Na *Competência II – Gênero*, o aluno demonstra domínio das características da narrativa de aventura e parece ser alguém que tem bastante contato com textos desse gênero. Isso é percebido porque ele desenvolve bem a complicação do texto, quando conta que as bactérias, que pareciam ser uma boa solução para o problema da poluição, acabam se tornando criaturas que ameaçam a humanidade. Essa quebra de expectativa é que caracteriza a complicação nesse caso, trazendo adversidades e perigos que devem ser superados pelas personagens. Há, ainda, a presença de ações extraordinárias nesse texto, quando os pesquisadores se juntam aos vizinhos para enfrentarem as criaturas ameaçadoras. As atitudes tomadas pelas personagens (bolar uma

fórmula capaz de destruir as criaturas, buscar armas e distribuí-las, ir ao encontro dos monstros e enfrentá-los) de fato são atitudes que envolvem coragem, inteligência e determinação para vencer as adversidades e perigos e que representam o desejo das personagens de superar limites. Além disso, o texto apresenta estrutura macro (introdução, desenvolvimento e conclusão) e é escrito em 1ª pessoa, como solicitado na proposta.

Por esses motivos, o texto do exemplo 3 encaixa-se na nota 4 da Competência II – Gênero:

4

Gênero muito bom: complicação desenvolvida e ações extraordinárias bem trabalhadas E contém as três partes da estrutura macro* E o foco narrativo está na 1ª pessoa (singular ou plural)**.

Em relação à *Competência III – Coesão/Coerência*, notamos um bom uso dos elementos coesivos ao longo de todo o texto. Há, desde o início, marcações de tempo e espaço, além de outros coesivos que estabelecem relações entre as ideias, bem como deixam clara a passagem de um evento para outro, o que garante a progressão da narrativa. Essas características garantem a fluidez e o desenvolvimento do texto, o que era esperado em textos com nota 4 nessa competência:

4

Organização textual adequada: os recursos coesivos são utilizados de forma adequada (pode haver raras falhas) ao longo do texto E o uso dos marcadores temporais e espaciais valoriza a progressão da narrativa. Essas características garantem a fluidez e o desenvolvimento do texto.

Na *Competência IV – Registro*, nota-se que o aluno demonstra ter um grande domínio das regras da norma culta da língua portuguesa e apresenta um conjunto lexical muito bom e apropriado em seu texto, mesmo que apresente erros pontuais de uso de vírgula.

Por fim, é importante ressaltar que os textos que recebem nota máxima em todas as competências são aqueles que desenvolvem de forma satisfatória o que se espera de cada competência em determinada etapa da escolaridade. Ou seja, isso não significa que o texto não apresenta nenhum erro ou que não seja possível e necessário trabalhar a escrita e a reescrita com o aluno que o produziu, buscando aprimorar suas habilidades de escrita.

4.3. – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Proposta de Redação

Leia os textos a seguir.

Texto I

CÂMARA APROVA LEI QUE PROÍBE SOM SEM FONE DE OUVIDO EM ÔNIBUS E TRENS

Agora é lei: usar aparelho de som sem fone de ouvido em transporte público do Rio poderá gerar multa para as concessionárias e um “convite para sair” dos ônibus, trens, metrô e vans aos passageiros barulhentos. A Câmara de Vereadores promulgou a lei n.º 5.728, proibindo aparelhos de som sem o acessório individual nos transportes da cidade.

As novas regras preveem multa de R\$ 1 mil para as concessionárias que permitirem o barulho, podendo dobrar de valor em caso de reincidência. Os veículos poderão ser apreendidos ou retidos, conforme o caso. Já os passageiros poderão ser advertidos a colocarem os fones ou desligarem os aparelhos. Se não o fizerem, poderão ser retirados do coletivo até com força policial.

A medida vale para qualquer tocador pessoal de música: telefones celulares, Ipods, tablets, notebooks, netbooks, rádios, MP3, MP4 e similares. As concessionárias, para se adequarem às novas normas, terão que colocar pelo menos dois cartazes informativos da proibição em locais de boa e fácil visibilidade e leitura, sendo um, obrigatoriamente, próximo à entrada principal dos veículos.

(Disponível em: http://oglobo.globo.com/blogs/blog_gente_boa/posts/2014/04/15/camara-aprova-lei-queproibe-som-sem-fone-de-ouvido-em-onibus-trens-531215.asp. Acesso em: 31 de julho de 2014. Adaptado).

Texto II

Não transforme o ônibus
em trio-elétrico

Respeite os outros passageiros.
Use fones de ouvido para escutar uma música de seu gosto.
Nem todos apreciam o mesmo estilo musical.



www.twitter.com/Carris_PDA
www.carris.com.br



(Disponível em: http://oglobo.globo.com/blogs/blog_gente_boa/posts/2014/03/24/camara-vota-amanhaproibicao-de-aparelho-de-som-sem-fones-em-onibus-528700.asp. Acesso em: 28 de julho de 2014).

Texto III

FONES: USAR OU NÃO?

Um estudo norte-americano aponta os fones de ouvido como um grande vilão da perda de audição. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que os mais prejudiciais são aqueles que se encaixam dentro do ouvido. Tudo porque a posição interna aumenta a intensidade final do som em até 9 decibéis*, além de causar infecções com o uso de fones compartilhados ou sujos. Segundo os especialistas, a melhor maneira de controlar o volume ideal é poder ouvir alguém conversando mesmo com o aparelho ligado. O otorrinolaringologista Luciano Rodrigues Neves, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), explica que “o ouvido não escuta nada, quem escuta é o cérebro. O ouvido recebe e transforma as ondas mecânicas do som em impulsos elétricos, que são enviados ao cérebro. Se o som estiver muito alto, o cérebro dá uma modulada e a pessoa se acostuma e se adapta a isso. Agora o impacto da onda sonora no ouvido interno pode variar de intensidade e, dependendo do tempo de exposição, causar problemas a longo prazo”.

* decibel: unidade utilizada na medida da intensidade do som.

(Disponível em: <http://revistavivasau.de.uol.com.br/clinica-geral/descubra-como-evitar-problemas-auditivos-emqualquer-fase-da-vida/1298/>.

Acesso em: 31 de julho de 2014. Adaptado).

Como você pôde observar nos textos acima, existe uma lei que obriga os passageiros de transportes públicos a usar fones de ouvido para escutar música, respeitando, assim, o espaço coletivo. No entanto, pesquisas mostram que, a longo prazo, o uso de fones prejudica a audição. Levando isso em consideração, escreva um **artigo de opinião** para ser publicado no jornal da sua escola, posicionando-se em relação ao seguinte tema:

FONES DE OUVIDO: A ESCOLHA ENTRE O RESPEITO AO ESPAÇO COLETIVO
E OS PREJUÍZOS INDIVIDUAIS À AUDIÇÃO

Grade Específica de Avaliação – 9º ano do Ensino Fundamental

COMPETÊNCIA I – TEMA

0	O texto <u>não</u> aborda FONE DE OUVIDO ou MÚSICA*.
1	O texto aborda/menciona <u>apenas</u> FONE DE OUVIDO e/ou MÚSICA. Tema tangencial.
2	O texto aborda/menciona <u>dois</u> elementos da proposta: FONE + RESPEITO**; FONE + TRANSPORTE PÚBLICO/ESPAÇO COLETIVO***; FONE + PREJUÍZO À AUDIÇÃO/À SAÚDE EM GERAL****.
3	O texto aborda/menciona <u>três</u> elementos da proposta: FONE + RESPEITO + TRANSPORTE PÚBLICO/ESPAÇO COLETIVO; FONE + RESPEITO + PREJUÍZO À AUDIÇÃO/À SAÚDE EM GERAL; FONE + TRANSPORTE PÚBLICO/ESPAÇO COLETIVO + PREJUÍZO À AUDIÇÃO/À SAÚDE EM GERAL.
4	O texto aborda/menciona todos os <u>quatro</u> elementos da proposta: FONE + TRANSPORTE PÚBLICO/ESPAÇO COLETIVO + RESPEITO + PREJUÍZO À AUDIÇÃO/À SAÚDE EM GERAL.

* “MÚSICA” será aceita somente para pontuação na nota 1. Sinônimos: som, gosto musical, funk, rock, estilo musical etc.

** Sinônimos para RESPEITO: incomodar/perturbar/prejudicar/irritar o outro; cada um tem o seu gosto musical etc.

*** Sinônimos para TRANSPORTE PÚBLICO: ônibus, metrô, van, trem, carro, moto etc. Aceitaremos também como sinônimo de TRANSPORTE PÚBLICO a menção à expressão “espaço coletivo” e aos seus sinônimos diretos: espaço coletivo, lugares públicos, áreas coletivas etc.

**** Sinônimos para PREJUÍZO À AUDIÇÃO/À SAÚDE EM GERAL: surdez, infecção, doença, problema de audição, prejuízo/dano à saúde etc.

COMPETÊNCIA II – GÊNERO

0	Fuga total ao gênero previsto (configura-se completamente como outro gênero: carta, tipos de textos narrativos, poema etc.).
1	Gênero híbrido: há trechos característicos de outros gêneros (ex.: narração, receita etc.) <u>E/OU</u> o texto possui apenas uma das três partes da macroestrutura textual* <u>E/OU</u> contradição grave que invalida o ponto de vista.
2	Gênero previsto, <u>MAS</u> com referência direta à situação de produção textual** <u>E/OU</u> o texto possui duas das três partes da macroestrutura textual <u>E/OU</u> argumentos superficiais, com pouco desenvolvimento (há muitas lacunas: os porquês e os comos não são explicitados).
3	Gênero previsto <u>E</u> o texto apresenta as três partes da macroestrutura textual <u>E</u> algum(ns) argumento(s) apresentado(s) é(são) desenvolvido(s), mas outros não (há lacunas pontuais).
4	Gênero previsto <u>E</u> o texto apresenta as três partes da macroestrutura textual <u>E</u> argumentos bem desenvolvidos.

* Três partes da macroestrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão.

**Referência direta à situação imediata de produção textual (ex.: “como afirma o autor do primeiro texto/da coletânea/do texto I”; “como solicitado nesta prova/proposta de redação”): barra a nota 3.

COMPETÊNCIA III – COERÊNCIA e COESÃO

1	Não há articulação entre as partes do texto. Há uso precário e equivocado dos recursos coesivos. Essas características impedem a ordenação lógica do texto, o que o torna caótico e semelhante a uma lista desorganizada.
2	A articulação entre as partes do texto é inadequada, o que permite que essas partes sejam intercambiáveis, prejudicando a progressão argumentativa. Há pouco domínio dos recursos coesivos, isto é, há erros na sua utilização <u>E/OU</u> muitas repetições. Essas características prejudicam a ordenação lógica do texto, o que pode torná-lo circular ou semelhante a uma lista com direção.
3	A articulação entre as partes do texto é adequada, o que já permite identificar progressão argumentativa. Há uso adequado dos recursos coesivos em alguns momentos e, quando não há, a ligação entre as partes do texto é garantida pela coerência. Essas características permitem identificar a ordenação lógica na maior parte do texto, embora possa haver falhas em alguns momentos.
4	A articulação entre as partes do texto é boa, impedindo que essas partes sejam intercambiáveis, evidenciando a progressão argumentativa. Há bom uso dos recursos coesivos, isto é, as relações estabelecidas são explicitadas por meio desses recursos. Essas características permitem identificar a ordenação lógica ao longo de todo texto.

COMPETÊNCIA IV – REGISTRO

1	Domínio precário do uso dos recursos linguísticos: inadequações de registros <u>recorrentes</u> <u>E</u> <u>variados</u> para esta etapa de escolaridade, <u>que revelam muito pouca ou pouquíssima familiaridade com o sistema de escrita</u> . COM ou SEM presença de muitos coloquialismos/ informalidades.
2	Domínio mediano do uso dos recursos linguísticos: inadequações de registros <u>recorrentes</u> <u>E</u> <u>variados</u> de regras <u>E/OU</u> presença de <u>muitos</u> coloquialismos/informalidades.
3	Domínio bom do uso dos recursos linguísticos: inadequações de registros <u>eventuais</u> de regras <u>E</u> <u>eventuais</u> marcas de coloquialismos/informalidades.
4	Domínio muito bom do uso dos recursos linguísticos: <u>pouquíssimas</u> inadequações de registros de regra <u>E</u> <u>poucas</u> marcas de coloquialismos/informalidades.

Observação: Textos apresentados na forma de monobloco (sem paragrafação) não devem ultrapassar a nota 2.

Desempenho

Tabela 35. – Percentual de Alunos por Nível de Desempenho – 9º Ano do Ensino Fundamental

Classificação	Nível	9º EF
Insuficiente	Abaixo do Básico	7,2
	Básico	24,7
Suficiente	Adequado	65,5
	Avançado	2,6

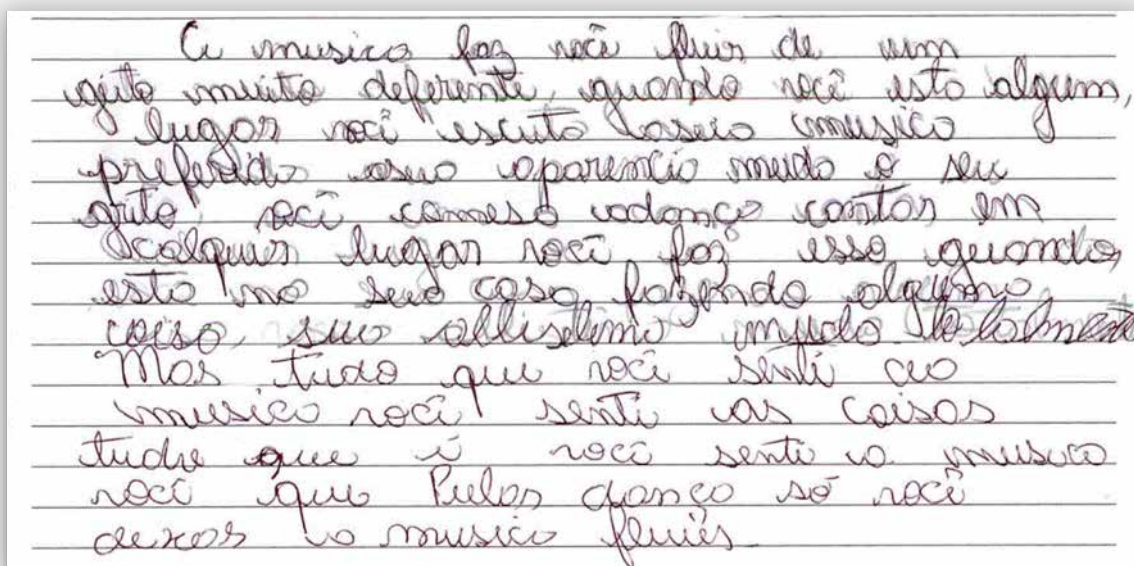
Análise Pedagógica das Redações

Ensinar os alunos a produzirem um texto bem-escrito é um dos maiores desafios para os professores de Língua Portuguesa. Isso se deve ao fato de que um texto não deve ser apenas correto em relação às regras ortográficas e gramaticais, mas também deve estar adequado a um determinado gênero, contexto de circulação, suporte e leitores a que se destina. A avaliação de produções escritas, portanto, deve levar em consideração todos os componentes de um texto, analisando também de que forma cada parte contribui para a produção como um todo.

Tendo isso em vista, esse relatório apresenta a análise de cada um dos critérios avaliados no processo de correção (Tema, Gênero, Coesão/Coerência e Registro), destacando quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos e propondo uma reflexão sobre a prática em sala de aula para que essas dificuldades sejam superadas.

O primeiro exemplo, apresentado a seguir, é de uma redação classificada como Abaixo do Básico:

EXEMPLO 5



A musica faz você fluir de um jeito muito deferente, quando você esta algum, lugar você escuta asua musica preferida asua aparencia muda o seu jeito, você comesa adança cantar em calquer lugar você faz isso quando, esta na sua casa fazendo alguma coisa, sua altisetima muda totalmente.

Mas tudo que você senti ao musica você senti as coisas tudo que é você senti a musica você que Pular dança só você deixar a musica fluir.

O exemplo acima, ainda que não tenha recebido a nota 1 (Insuficiente) em todos os critérios, foi escrito por um aluno que apresenta dificuldades para produzir seu texto, como será apontado a seguir.

A *Competência I – Tema* avalia a habilidade que o aluno tem de desenvolver o texto em conformidade com as definições temáticas. Não é avaliada, portanto, a capacidade de desenvolvimento do tema, mas a apreensão dos elementos presentes na formulação da proposta e nos textos que a acompanham. A proposta de redação do 9º ano EF apresentava o seguinte aspecto temático: o uso de fones de ouvido, por um lado como uma forma de respeito ao espaço coletivo e, por outro, como algo que pode trazer prejuízos à audição dos indivíduos que os utilizam.

Como apontado anteriormente, é imprescindível que o processo de escrita seja contextualizado. Por esse motivo, a prova do SARESP é composta por texto(s) de apoio e por comandos que deixam claras aos alunos as tarefas que devem ser cumpridas. Portanto, ao invés de apenas solicitar que eles escrevessem sobre “fones de ouvido”, por exemplo, o que dependeria de um conhecimento individual sobre o assunto, a proposta traz textos de apoio que servem como ponto de partida para a reflexão sobre a questão abordada. Dessa forma, o processo de avaliação também se torna mais justo e homogêneo, pois não é avaliada a criatividade de cada aluno (aspecto bastante subjetivo, o que impede que seja cobrado em avaliações de larga escala), mas sua habilidade de leitura e escrita, na compreensão da proposta e na produção de seu texto, respectivamente.

Portanto, para contribuir com a reflexão sobre o assunto, a proposta apresentou três textos – o primeiro trouxe informações sobre a lei que proíbe as pessoas de ouvirem aparelhos de som sem fones de ouvido no transporte público do Rio de Janeiro; o segundo trouxe um cartaz de uma campanha sobre o uso de fones de ouvido no ônibus, discutindo a importância do respeito aos outros passageiros; e o terceiro apontou o uso de fones de ouvido como algo que pode prejudicar a audição.

Após a apresentação dos três textos, a proposta solicitou aos alunos que escrevessem um artigo de opinião, posicionando-se em relação ao tema: “Fones de ouvido: a escolha entre o respeito ao espaço coletivo e os prejuízos individuais à audição”. Os elementos presentes na formulação da proposta eram os **fones de ouvido**, usados especificamente em **transportes públicos ou em espaços coletivos** (já que esse termo mais amplo foi usado na frase temática), além de uma referência à questão do **respeito** e do **prejuízo à audição** (ou à saúde em geral).

No exemplo 5, percebemos que o aluno optou por não escrever sobre o assunto apresentado pela proposta. No entanto, como os textos de apoio fazem referência à música, quando tratam dos fones de ouvido, consideramos que os alunos que escreveram textos apenas sobre música, de forma geral, tangenciaram o tema.

Isso nos deixa claro que o aluno não compreendeu o que foi solicitado pela proposta. É possível até que o texto de apoio não tenha sido lido, uma vez que ele não é aproveitado em nenhum momento na produção escrita. Os comandos da proposta também não serviram como norteadores do texto 5, pois o aluno não cumpre as tarefas solicitadas, optando por escrever um texto abordando apenas o assunto música de forma geral. Por esses motivos, o texto recebeu nota 1 na Competência I – Tema:

1

O texto aborda/menciona apenas FONE DE OUVIDO e/ou MÚSICA. Tema tangencial.

Na Competência II – Gênero, avalia-se o conhecimento sobre os elementos organizacionais do gênero solicitado pelo comando da prova. No 9º ano EF, o gênero a ser avaliado é o artigo de opinião. É avaliada nessa competência a macroestrutura do texto, ou seja, a presença de introdução (apresentação do assunto abordado ou do ponto de vista a ser defendido), desenvolvimento (argumentação que sustente a posição tomada) e conclusão (término decorrente da argumentação apresentada). Além disso, o gênero artigo de opinião, que tradicionalmente circula em colunas assinadas de jornais e revistas, tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos etc. Para isso, o autor deve lançar mão de argumentos que defendem, refutem e/ou justifiquem sua opinião. Por esse motivo, é avaliado, nessa competência, o desenvolvimento dos argumentos, ou seja, se os *comos* e os *porquês* das afirmações são explicitados, buscando sustentar um ponto de vista. Verifica-se também a pertinência dos argumentos apresentados no texto, levando-se em conta a etapa de escolaridade dos alunos e a complexidade do Tema proposto em 2014.

Por fim, espera-se que o texto esteja adequado ao contexto de produção, em que o aluno deve se descolar da situação de prova e, para isso, ele não deve apresentar referência direta à prova ou aos textos de apoio. Ao escrever seu artigo de opinião, espera-se que o aluno esteja imerso no contexto de produção fornecido pela prova (no caso de 2014, escrever um artigo para o jornal da escola). Sendo assim, ao fazer referência direta à situação de avaliação (através de frases tais quais “como a proposta desta prova pede”, “como afirma o autor do texto I”, “como diz o texto da coletânea” etc.), o aluno mostra dificuldade em apreender o contexto de produção solicitado, que simula um contexto real de escrita. Por isso, não são atribuídas as notas 3 e 4 ao critério gênero quando o texto faz esse tipo de referência à situação de prova.

Ao texto do exemplo 5 foi atribuída nota 2 na Competência II – Gênero, pois ainda que não haja referência direta à coletânea e não possamos afirmar que o texto não apresenta as três partes da macroestrutura, os argumentos apresentados são bastante superficiais, uma vez que não apresentam desenvolvimento, ou seja, os *comos* e os *porquês* não são explicitados, o que deixa o texto com muitas lacunas: por que a música faz as pessoas fluírem de um jeito diferente? O que isso significa? Por que a aparência das pessoas muda? De que forma? O que exatamente as pessoas sentem? Percebemos que todas essas informações ficam vagas ao longo do texto.

2

Gênero previsto, MAS com referência direta à situação de produção textual(*) E/OU o texto possui duas das três partes da macroestrutura textual E/OU argumentos superficiais, com pouco desenvolvimento (há muitas lacunas: os porquês e os comos não são explicitados).

Na Competência III – Coerência e Coesão, avalia-se de que modo a articulação entre as partes da redação e o uso dos recursos coesivos contribuem para a ordenação lógica do texto. Assim, nessa competência,

verificou-se progressão dos argumentos, ou seja, se eles são organizados de modo a convergir para o ponto de vista defendido. Dessa forma, por exemplo, uma redação cujas partes não podem ser intercambiáveis possui progressão argumentativa, uma vez que esse texto só é coerente porque foi planejado e escrito de modo a orientar seu sentido a uma mesma direção. Em relação à coesão, verificou-se o uso dos recursos coesivos (conjunções, retomadas, repetições, substituições etc.), dentro dos parágrafos e entre eles, e como esse uso contribui para a ordenação lógica do texto.

No exemplo 5, nota-se que a articulação entre as partes do texto é bastante precária e não há progressão argumentativa. Além disso, há pouco domínio dos recursos coesivos, uma vez que há apenas o uso do “quando” na segunda e na sexta linha e um “mas” na nona linha, que está sendo usado de forma equivocada, já que o segundo parágrafo não traz uma oposição à ideia apresentada anteriormente. Essas características acabam prejudicando a ordenação lógica do texto. Em relação à progressão, percebemos que as ideias do texto não progridem. O aluno apenas afirma que a música pode fazer bem às pessoas e repete essa ideia ao longo do texto, o que o torna um texto circular. Apesar de o segundo parágrafo ser bastante confuso, o texto se configura como uma lista com direção e não como uma lista totalmente desorganizada ou um texto caótico, o que nos impede de atribuir nota 1 a esse texto. Por esses motivos, essa redação recebeu nota 2 na Competência III – Coesão e Coerência:

2

A articulação entre as partes do texto é inadequada, o que permite que essas partes sejam intercambiáveis, prejudicando a progressão argumentativa. Há pouco domínio dos recursos coesivos, isto é, há erros na sua utilização E/OU muitas repetições. Essas características prejudicam a ordenação lógica do texto, o que pode torná-lo circular ou semelhante a uma lista com direção.

Na *Competência IV – Registro*, em que se avalia o domínio que os alunos têm de aplicar as convenções e normas do sistema da escrita, sempre considerando a etapa de escolaridade que está sendo avaliada. Considerando-se esta etapa de escolaridade – 9º ano do Ensino Fundamental – foram avaliadas as convenções e normas do sistema da escrita: segmentação de palavras / separação silábica, paragrafação, ortografia / acentuação, concordância (verbal e nominal), regência, construção frasal e pontuação etc. Avaliou-se também a presença de coloquialismos/informalidades ao longo do texto, inapropriados para o gênero em avaliação (artigo de opinião).

O aluno que produziu o texto do exemplo 5 apresenta muitos problemas relacionados ao conhecimento das convenções e normas da modalidade escrita da língua, incluindo erros bastante graves para essa etapa de escolaridade, sobretudo em relação à segmentação de palavras (*asua, adança*). Há ainda a falta da letra **R** no final de alguns verbos no infinitivo (*dança/dançar, que/quer*), problemas de acentuação (*musica, esta, apencia*), de ortografia (*geito, comesa, calquer, altisetima (autoestima), senti*), de construção frasal (*quando você esta algum lugar; tudo que você sente ao musica; você senti as coisas tudo que é você senti a musica*) e de pontuação, que é quase inexistente ao longo do texto e, quando usada, ocorre de forma equivocada (*você está algum, lugar; faz isso quando, está na sua casa*). Por esses motivos, foi atribuída nota 1 ao exemplo 5 na *Competência IV – Registro*:

Diante da análise do texto do exemplo 5, mostra-se necessário um trabalho intensivo com alunos que apresentam um nível de proficiência nas habilidades de escrita semelhante ao desse aluno. É necessário, para isso, que a escola proporcione a esses alunos a oportunidade de desenvolver seus processos de aprendizado da modalidade escrita da língua, por meio de trabalhos de leitura e escrita como os propostos nos volumes anteriores deste relatório e nos Cadernos do Aluno e do Professor. Além disso, é importante que o professor tenha condições de analisar os problemas apresentados nos textos dos alunos e construir sua estratégia de intervenção com base naquilo que o eles mostram saber.

É bastante comum, diante de um texto como o do exemplo 5, que a primeira reação seja a de que este aluno “não sabe nada”. De fato, ele desconhece muitas das regras e convenções da escrita, das estratégias de coerência e coesão, da organização do gênero que está sendo avaliado. No entanto, este aluno apresenta um texto e o trabalho do professor deve partir deste texto – o que demanda, sempre, um olhar crítico e o conhecimento do professor.

Seguem abaixo alguns comentários sobre os critérios avaliados, buscando auxiliar os professores na identificação e intervenção nos problemas apresentados pelos alunos em cada um desses critérios.

- Adequação ao tema – É muito importante que os alunos saibam que é preciso cumprir a tarefa solicitada de forma completa. Nesse caso, estava destacado na proposta que o aluno deveria expor sua opinião sobre o seguinte tema: “Fones de ouvido: a escolha entre o respeito ao espaço coletivo e os prejuízos individuais à audição.” Todos os elementos avaliados na *Competência I – Tema* estavam destacados na frase temática (fone de ouvido, respeito, espaço coletivo e prejuízos à audição). Dessa forma, o aluno que abordou exatamente o que foi indicado pela frase temática, contextualizando seu leitor sobre o assunto discutido, teria grandes chances de obter nota máxima nessa competência.

É importante também deixar claro para o aluno que o foco temático do texto deve ser aquele apresentado pela proposta. Ou seja, textos que abordam apenas a questão da música de modo geral, por exemplo, não estão cumprindo o que foi solicitado.

Uma estratégia para auxiliar os alunos a adequarem os textos ao tema é, em primeiro lugar, ler os textos de apoio junto com eles, buscando perceber qual é o assunto principal que está sendo abordado (para que eles saibam sobre o que, exatamente, precisam escrever) e qual aspecto específico ou qual ponto de vista cada um dos textos defende. O segundo passo é destacar, também junto com a turma, todas as tarefas que estão sendo solicitadas pelo comando da prova. Para isso, é possível criar uma lista com as tarefas para que, após a produção do texto, cada aluno possa conferir se cumpriu tudo que foi proposto. Essas medidas farão com que, posteriormente, os alunos sejam capazes de fazer esse levantamento das tarefas e a verificação sozinhos.

- Adequação ao gênero – Em primeiro lugar, o aluno deve estar ciente da importância de elaborar um texto com estrutura macro – introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, deve-se apresentar o tema a ser discutido, situando o leitor em relação aos argumentos que serão apresentados no desenvolvimento e aquilo que será apresentado na conclusão – que, é importante lembrar, deve ter relação direta com os argumentos apresentados. Além disso, por se tratar de um artigo de opinião, é

imprescindível que o aluno apresente, em seu texto, argumentos bem desenvolvidos que sustentem o ponto de vista que está sendo defendido. Por fim, é importante que o aluno mostre domínio do contexto de produção, não fazendo referência direta à situação de avaliação, à proposta ou aos textos de apoio.

No texto do exemplo 5, não é possível dizer que o texto não apresenta as três partes da estrutura e também não há qualquer referência ao contexto de produção. No entanto, como apontado anteriormente, os argumentos são apresentados de forma bastante superficial, o que deixa o texto com muitas lacunas.

Para resolver essa dificuldade, é importante que os alunos entrem em contato com exemplos de artigos de opinião – muito presentes em jornais de grande circulação e revistas semanais – para que tenham conhecimento das marcas de gênero de estratégias argumentativas e, assim, possam reproduzi-las ao escreverem seu próprio artigo de opinião. Além disso, é importante ensinar os alunos a planejarem seu texto, para que tenha autonomia para analisar os argumentos apresentados ao longo do texto, verificando se eles estão suficientemente explicados e justificados para o leitor.

Nesse caso, especificamente, os alunos deveriam planejar qual seria o posicionamento deles, tanto em relação ao uso de fones de ouvido como uma forma de respeito ao espaço coletivo, quanto em relação aos possíveis prejuízos à audição causados pelo uso desses aparelhos e, a partir daí, selecionar dados, informações, exemplos e argumentos que sustentassem seu posicionamento.

- Coerência e Coesão – Ensinar os alunos a escreverem um texto coerente certamente é um grande desafio, já que essa competência não é marcada pela presença de fórmulas. Além disso, é importante ressaltar que a coerência não está relacionada apenas à veracidade das informações apresentadas em um texto, mas também à forma como as ideias são organizadas e, para isso, é importante demonstrar domínio também dos recursos coesivos.

Para resolver esses problemas, a leitura, a escrita e a reescrita de artigos de opinião e de outros textos argumentativos são, mais uma vez, parte essencial no processo de aprendizagem. Por meio da leitura os alunos poderão perceber quais são os recursos e estratégias utilizadas para garantir a progressão argumentativa de um texto. Na questão da coesão, o que se espera é que eles sejam capazes de estabelecer relações entre as ideias dentro de um parágrafo (*relação intraparágrafo*) e também entre um parágrafo e outro (*relação interparágrafo*). Para tanto, é importante que os alunos tenham conhecimento do uso apropriado de elementos coesivos, o que pode ser aprimorado também por meio da leitura de textos.

- Registro – O texto do exemplo 5 tem seu sentido compreendido, tanto é que conseguimos avaliá-lo em relação ao tema e à coerência, por exemplo. No entanto, sabemos da importância de um texto estar adequado à norma padrão da língua portuguesa. Por esse motivo, é preciso intervir na escrita dos alunos, buscando adequá-la às regras da ortografia. Para isso, é importante tentar compreender as hipóteses de escrita de cada aluno, para saber exatamente como atuar em determinada situação, e buscar sempre trabalhar a reescrita dos textos produzidos pela turma.

Após essas considerações, podemos afirmar que os textos produzidos pelos alunos precisam sempre da intervenção do professor para que se aproximem daquilo que se espera como um texto de nível avançado. Para isso, é importante, como apontado anteriormente, olhar para a produção escrita da turma, buscando enxergar o que os alunos sabem, para, a partir desse ponto, intervir de forma a aprimorar a habilidade escrita. Um texto dificilmente está pronto e acabado em sua primeira versão e, por esse motivo, é importante também que os alunos trabalhem a reescrita, buscando aprender o que ainda não dominam.

É a partir de um trabalho constante de leitura, escrita e reescrita de textos em sala de aula que os alunos ampliam seus conhecimentos e suas habilidades em relação a cada uma das competências avaliadas em uma produção de texto e, dessa forma, podem escrever com autonomia textos que se enquadram na nota máxima (4) dessas competências, como o texto do exemplo 6:

EXEMPLO 6

Os fones de ouvido e os transportes públicos

Os meios de transporte, muitas vezes, parecem percorrer longos caminhos até o trabalho, ou para chegar em casa depois de um dia cansativo, e essa sensação tem de piorar com o estresse do trânsito e a constante movimentação de pessoas ao redor, principalmente em transportes públicos. Escutar músicas acaba por ser uma ótima forma de se distrair, e, de certa forma, se divertir, aproveitando o momento para ouvir os sons de que se gosta. Porém, esta atividade pode se tornar um problema, seja para quem a executa, seja para as outras pessoas que estão no mesmo ambiente.

O dilema começa com a ideia de que, obviamente, as pessoas têm gostos musicais diferentes, e por isso, escutar as músicas sem fones de ouvido, pode causar um incômodo, além disso, demonstra uma falta de respeito ao próximo e pode gerar conflitos e outras situações de desconforto.

Por outro lado, usar fones de ouvido pode causar sérios danos à saúde, mas este problema poderia ser facilmente resolvido se as pessoas usassem corretamente os fones, optando por aqueles que fazem menos mal à audição, e controlando o volume adequado, que não cause ruído no ouvido. Essa iniciativa permitiria que todos aproveitassem do melhor maneira possível, cada um à seu gosto, o tempo que estão nos meios de transporte.

Os fones de ouvido e os transportes públicos

Os meios de transporte, muitas vezes, parecem percorrer longos caminhos até o trabalho, ou para chegar em casa depois de um dia cansativo, e essa sensação tende a piorar com o estresse do trânsito, e a constante movimentação de pessoas ao redor, principalmente em transportes públicos. Escutar músicas acaba por ser uma ótima forma de se distrair, e, de certa forma, se divertir, aproveitando o momento para ouvir os sons de que se gosta. Porém, esta atividade pode se tornar um problema, seja para quem a executa, seja para as outras pessoas que estão no mesmo ambiente.

O dilema começa com a ideia de que, obviamente, as pessoas têm gostos musicais diferentes, e por isso, escutar as músicas sem fones de ouvido, pode causar um incômodo, além disso, demonstra ser uma falta de respeito ao próximo e pode gerar conflitos e outras situações de desconforto.

Por outro lado, usar fones de ouvido pode causar sérios danos à saúde, mas este problema poderia ser facilmente resolvido se as pessoas usassem corretamente os fones, optando por aqueles que fazem menos mal à audição, e controlando o volume adequado, que não cause risco à saúde. Essa iniciativa permitiria que todos aproveitassem da melhor maneira possível, cada um a seu gosto, o tempo que estão nos meios de transporte.

Em relação à *Competência I – Tema*, o texto cumpre tudo que havia sido solicitado na proposta: fala sobre o uso de **fones de ouvido** especificamente em **espaços coletivos**, uma vez que, desde o início, aborda a questão de ouvir música em meios de transporte. No segundo parágrafo, o aluno trata da questão da falta de **respeito** por parte daqueles que escutam música sem fones de ouvido e, no último parágrafo, afirma que “usar fones de ouvido pode causar sérios **danos à saúde**”. Por esse motivo, o texto recebeu nota 4 na *Competência I – Tema*:

4

O texto aborda/menciona todos os quatro elementos da proposta:

- FONE + TRANSPORTE PÚBLICO/ESPAÇO COLETIVO + RESPEITO + PREJUÍZO À AUDIÇÃO/À SAÚDE EM GERAL.

Na *Competência II – Gênero*, o aluno demonstra domínio das características do gênero e seu texto apresenta estrutura macro completa (introdução, desenvolvimento e conclusão), além de não haver qualquer referência direta à situação de produção textual. Os argumentos apresentados também são bem desenvolvidos, o que faz com que não haja lacunas na argumentação. O panorama apresentado no primeiro parágrafo serve de pano de fundo para a argumentação, explicando porque as pessoas escutam música nos meios de transporte. No final do parágrafo, já fica claro que a questão apresenta dois lados, que serão discutidos nos parágrafos seguintes. No segundo parágrafo, então, aborda-se como ouvir música pode ser um problema para as outras pessoas que estão no mesmo ambiente. Ao apresentar esse argumento, o aluno justifica sua ideia dizendo que as pessoas “têm gostos diferentes” e insere a questão da falta de respeito com o próximo. Já no último parágrafo, aborda-se a questão da música como um problema para quem a escuta, uma vez que os fones de ouvido podem causar danos à saúde. Após apresentar o problema, o aluno traz também uma solução, o que demonstra que ele tinha um projeto de texto e que teve a preocupação de deixar suas ideias claras para o leitor. E por fim, ao concluir sua ideia, retoma o panorama apresentado no início do texto, dizendo que “essa iniciativa permitiria que todos aproveitassem da melhor maneira possível, cada um a seu gosto, o tempo que estão nos meios de transporte”. Assim, o texto do exemplo 6 enquadra-se na nota 4 da *Competência II – Gênero*:

4

Gênero previsto E o texto apresenta as três partes da macroestrutura textual E argumentos bem desenvolvidos.

Na *Competência III – Coesão/Coerência*, nota-se articulação entre as partes do texto é boa, o que impede que essas partes sejam trocadas e evidencia a progressão argumentativa. Essa progressão também é garantida pelo uso dos recursos coesivos que estabelecem relações entre as ideias e entre um parágrafo e outro. Por esses motivos, o texto recebeu nota 4 na *Competência III – Coesão e Coerência*:

4

A articulação entre as partes do texto é boa, impedindo que essas partes sejam intercambiáveis, evidenciando a progressão argumentativa. Há bom uso dos recursos coesivos, isto é, as relações estabelecidas são explicitadas por meio desses recursos. Essas características permitem identificar a ordenação lógica ao longo de todo texto.

Na *Competência IV – Registro*, notamos que, apesar de haver alguns erros pontuais, sobretudo em relação ao uso da vírgula, o texto apresenta poucos erros de regras e poucas marcas de coloquialismo/informalidade.

Por fim, é importante ressaltar que os textos que recebem nota máxima em todas as competências são aqueles que desenvolvem de forma satisfatória o que se espera de cada competência em determinada etapa da escolaridade. Ou seja, isso não significa que o texto não apresenta nenhum erro ou que não seja possível e necessário trabalhar a escrita e a reescrita com o aluno que o produziu, buscando aprimorar suas habilidades de escrita.

4.4. – 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Proposta de Redação

Leia os textos a seguir.

Texto I

ÁLCOOL PARA MENORES É PROIBIDO

Mesmo proibida para menores, a ingestão de álcool por adolescentes cresceu nos últimos anos e é hoje um grande problema de saúde pública. Estudo realizado em 1996 pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas da Universidade Federal de São Paulo em dez estados brasileiros mostrou que 19% dos jovens entre 10 e 18 anos tomavam bebida alcoólica mais de seis vezes por mês. Em 1989, esse índice era de 14%. Os que consumiam álcool cerca de vinte vezes por mês passaram de 8% para 12%.

Entre maio e julho de 2011, uma pesquisa realizada no Estado de São Paulo pelo Instituto Ibope apontou que 94% dos adultos e 88% dos adolescentes acham fácil, ou muito fácil, menores de 18 anos conseguirem bebidas alcoólicas. E que 39% já compraram bebidas pessoalmente.

(Disponível em: <http://www.alcoolparamenoreseproibido.sp.gov.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2013. Adaptado).

Texto II

ALCOOLISMO NA ADOLESCÊNCIA

Alcoolismo nunca foi problema exclusivo dos adultos. Pode também acometer os adolescentes. Hoje, no Brasil, causa grande preocupação o fato de os jovens começarem a beber cada vez mais cedo e as meninas, a beber tanto ou mais que os meninos. Pior, ainda, é que certamente parte deles conviverá com a dependência do álcool no futuro.

Para essa reviravolta em relação ao uso de álcool entre os adolescentes, que ocorreu bruscamente de uma geração para outra, concorreram diversos fatores de risco. O primeiro é que o consumo de bebida alcoólica é aceito e até estimulado pela sociedade. Pais que entram em pânico quando descobrem que o filho ou a filha fumou maconha ou tomou um comprimido de ecstasy numa festa, acham normal que eles bebam porque, afinal, todos bebem.

Sem desprezar os fatores genéticos e emocionais que influem no consumo da bebida – o álcool reduz o nível de ansiedade e algumas pessoas estão mais propensas a desenvolver alcoolismo –, a pressão do grupo de amigos, o sentimento de onipotência próprio da juventude, o custo baixo da bebida, a falta de controle na oferta e consumo dos produtos que contêm álcool, a ausência de limites sociais colaboram para que o primeiro contato com a bebida ocorra cada vez mais cedo.

Não é raro o problema começar em casa, com a hesitação paterna na hora de permitir ou não que o adolescente faça uso do álcool ou com o mau exemplo que alguns pais dão vangloriando-se de serem capazes de beber uma garrafa de uísque ou dez cervejas num final de semana.

É importante lembrar que, em qualquer quantidade, o álcool é uma substância tóxica e que o metabolismo das pessoas mais jovens faz com que seus efeitos sejam potencializados. É importante lembrar também que ele é responsável pelo aumento do número de acidentes e atos de violência, muitos deles fatais, a que se expõem os usuários.

(Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/dependencia-quimica/alcoolismo-na-adolescencia>.

Acesso em: 20 de agosto de 2014. Adaptado.)

Texto III

ADOLESCENTES COMEÇAM A BEBER CADA VEZ MAIS CEDO

Cerveja, vodca, vinho e uísque. Proibidas para menores de 18 anos, as bebidas alcoólicas estão cada vez mais presentes na rotina dos adolescentes. Sem limites e, às vezes, sem conhecimento dos pais, jovens em idade escolar têm acesso livre aos drinques carregados de álcool em festas de formatura, baladas ou bares. “Os jovens não enxergam a bebida como algo ruim por causa da legalidade da bebida para maiores de 18 anos e do fácil acesso para todos. O que eles não sabem é que o álcool pode causar vários danos à saúde e também é uma porta de entrada para outras drogas”, explica Ilana Pinsky, vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos do Álcool e outras Drogas (Abead).

Apesar da legislação, a dificuldade para comprar uma bebida é quase inexistente. Ao contrário, a compra é facilitada. Adolescentes frequentam festas conhecidas como open-bar, em que alguns tipos de bebidas são distribuídas livremente para quem pagou o valor da entrada. Organizadas por empresas especializadas em eventos, essas festas são um paraíso para os teens.

(Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/adolescentes-comecam-a-beber-cada-vez-mais-cedo>. Acesso em: 20 de agosto de 2014. Adaptado).

Texto IV



Bebida alcoólica pode causar dependência química e, em excesso, provoca graves males à saúde.

É proibida a venda, oferta, fornecimento, entrega e permissão do consumo de bebida alcoólica, ainda que gratuitamente, aos menores de 18 anos de idade.

Lei estadual nº 14.592, de 19 de outubro de 2011, artigo 243 da Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Para informar o descumprimento da lei, ligue 0800 771 3541 ou acesse www.saude.sp.gov.br.

(Disponível em: <http://www.alcoolparamenoreseproibido.sp.gov.br>.

Acesso em: 20 de agosto de 2013).

O consumo de álcool entre jovens é motivo de preocupação para pais, educadores, profissionais da saúde e governantes. Levando isso em consideração, escreva um **artigo de opinião** para ser publicado no jornal da sua escola sobre o tema:

ÁLCOOLISMO NA ADOLESCÊNCIA

Em seu texto, você deverá expor seu ponto de vista sobre as **causas** e **consequências** do consumo de álcool entre jovens, deixando claro **quem são os responsáveis** por esse problema e **propondo uma solução** para ele.

Ao escrever seu texto, lembre-se de:

1. fazer rascunho no espaço apropriado;
2. não fugir ao tema;
3. selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista;
4. apresentar proposta de intervenção que respeite os direitos humanos;
5. utilizar a norma-padrão da Língua Portuguesa;
6. colocar um título;
7. utilizar caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

Grade Específica de Avaliação – 3ª série do Ensino Médio

COMPETÊNCIA I – TEMA

0	Não aborda Alcoolismo
1	<u>Texto tangencial</u> . Aborda ou menciona <u>apenas</u> Alcoolismo (ou Alcoolismo na Adolescência de modo geral)
2	Aborda <u>dois</u> elementos do Tema: Alcoolismo na Adolescência + Causa(s) / Responsável(eis) ou Alcoolismo na Adolescência + Consequência(s)
3	Aborda <u>três</u> elementos do Tema: Alcoolismo na Adolescência + Causa / Responsável + Consequência Alcoolismo na Adolescência + Causas / Responsáveis + Consequência Alcoolismo na Adolescência + Causa / Responsável + Consequências
4	Aborda <u>todos</u> os elementos do Tema: Alcoolismo na Adolescência + Causas / Responsável(eis) + Consequências

COMPETÊNCIA II – GÊNERO

0	Foge totalmente ao Gênero previsto (configura-se completamente como outro gênero: <i>carta, tipos de texto narrativos, poema</i> etc.).
1	Gênero Híbrido: há trechos característicos de outros gêneros (ex.: narração, receita etc.) E/OU o texto possui apenas uma das três partes da macroestrutura textual E/OU contradição grave que invalida o ponto de vista.
2	Gênero previsto, MAS com referência direta à situação imediata de produção textual ¹ E/OU o texto possui duas das três partes da macroestrutura textual E/OU argumentos superficiais, com pouco desenvolvimento (há muitas lacunas: os porquês e como não são explicitados).
3	Gênero previsto E o texto apresenta as três partes da macroestrutura textual E alguns argumentos apresentados são desenvolvidos, mas outros não (há lacunas pontuais).
4	Gênero previsto E o texto apresenta as três partes da macroestrutura textual E argumentos bem desenvolvidos, pois são justificados (não há lacunas nem digressões).

Referência direta à situação imediata de produção textual (ex.: *como afirma o autor do primeiro texto/ da coletânea...; como solicitado nesta prova/proposta de redação*) barra a nota 3, isto é, pode caracterizar textos com notas 1 ou 2 na competência Gênero.

COMPETÊNCIA III – COERÊNCIA E COESÃO

1	Não há articulação entre as partes do texto. Há uso precário e equivocado dos recursos coesivos. Essas características impedem a ordenação lógica do texto, o que o torna caótico e semelhante a uma lista desorganizada.
2	A articulação entre as partes do texto é inadequada, o que permite que essas partes sejam intercambiáveis, prejudicando a progressão argumentativa. Há pouco domínio dos recursos coesivos, isto é, há erros na sua utilização e/ou muitas repetições. Essas características prejudicam a ordenação lógica do texto, o que pode torná-lo circular ou semelhante a uma lista com direção.
3	A articulação entre as partes do texto é adequada, o que já permite identificar progressão argumentativa. Há uso adequado dos recursos coesivos em alguns momentos e, quando não há, a ligação entre as partes do texto é garantida pela coerência. Essas características permitem identificar a ordenação lógica na maior parte do texto, embora possa haver falhas em alguns momentos.
4	A articulação entre as partes do texto é boa, o que impede que essas partes sejam intercambiáveis, evidenciando a progressão argumentativa. Há bom uso dos recursos coesivos, isto é, as relações estabelecidas são explicitadas por meio desses recursos. Essas características permitem identificar a ordenação lógica ao longo de todo texto.

COMPETÊNCIA IV – REGISTRO

1	Erros <u>recorrentes</u> E <u>variados</u> que revelam pouca ou pouquíssima familiaridade com o sistema de escrita*.
2	Erros <u>recorrentes</u> E <u>variados</u> de regras E/OU presença de <u>muitas</u> expressões orais E/OU <u>muitas</u> escolhas lexicais imprecisas**.
3	Erros <u>recorrentes</u> OU <u>variados</u> de regras. Presença de expressões orais e de escolhas lexicais imprecisas <u>pontuais</u> .
4	<u>Pouquíssimos</u> erros de regras E/OU de escolhas lexicais imprecisas. Ausência de oralidades.

* **COM ou SEM** presença de muitas oralidades ou de muitas escolhas lexicais imprecisas.

** Redações em monobloco não devem receber nota maior que 2.

COMPETÊNCIA V – PROPOSIÇÃO

1	Não apresenta proposta ou apresenta proposta desumana/absurda/não relacionada ao alcoolismo.
2	Apresenta apenas abstrações genéricas (conscientização, parar para pensar, colocar a mão na consciência, avaliar a situação etc.) relacionadas ao alcoolismo.
3	Apresenta proposta concreta relacionada ao alcoolismo, mas não detalhada.
4	Apresenta proposta concreta e detalhada (qualquer expansão da proposta apresentada) relacionada ao alcoolismo <u>ou</u> Apresenta mais de uma ação concreta.

Desempenho

Tabela 36. – Percentual de Alunos por Nível de Desempenho – 3ª Série do Ensino Médio

Classificação	Nível	3ª EM
Insuficiente	Abaixo do Básico	7,7
	Básico	27,4
Suficiente	Adequado	61,9
	Avançado	3,1

Análise Pedagógica das Redações

Ensinar os alunos a produzirem um texto bem escrito é um dos maiores desafios para os professores de Língua Portuguesa. Isso se deve ao fato de que um texto não deve ser apenas correto em relação às regras ortográficas e gramaticais, mas também deve estar adequado a um determinado gênero, contexto de circulação, suporte e leitores a que se destina. A avaliação de produções escritas, portanto, deve levar em consideração todos os componentes de um texto, analisando também de que forma cada parte contribui para a produção como um todo.

Tendo isso em vista, esse relatório apresenta a análise de cada um dos critérios avaliados no processo de correção (Tema, Gênero, Coesão/Coerência e Registro), destacando quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos e propondo uma reflexão sobre a prática em sala de aula para que essas dificuldades sejam superadas.

O primeiro exemplo, apresentado a seguir, é de uma redação classificada como Abaixo do Básico:

EXEMPLO 7

Alcoolismo NA ADOLESCÊNCIA

HOJE OS JOVEM COMEÇA BEBER MAIS CEDO, O PIOR AINDA É ELE BEBER CADA FEZ MAIS E HOJE OS ADOLESCENTE ESTÃO BEBENDO CADA FEZ MAIS ELE NÃO ESTÃO LIGANDO PARA A IDADE, ELE ESPREMENTA CADA FEZ MAIS A BEBIDA NOVA TIPO VODKA CHADOON ELE OUTRO É ASSIM VAIS NÃO ESTÃO LIGANDO PARA ADOLESCÊNCIA, E OS ADOLESCENTE CADA FEZ MAIS VÃO NO MERCADO COMPRA BEBIDAS E SAIU UMA LEI PROIBINDO VENDE BEBIDA PARA MENORES DE IDADE, DOS TEMPO PRA CA OS ADOLESCENTE ESTÃO ESPREMENTANDO QUANDO MAIS CEDO AS BEBIDAS E ASSIM VAI. E CADA FEZ MAIS OS ADOLESCENTE ESTÃO SEM LIMITE E AS FEZES SEM CONHECIMENTO DOS PAIS ELE BEBEM ESCONDIDO. E ENTRA GERAÇÕES DE BEBE MAIS E MAIS.

Alcoolismo na adolescência

Hoje os jovem começa beber mais cedo, o pior ainda é ele beber cada vez mais e hoje os adolescente estão bebendo cada vez mais ele não estão ligando para a idade, ele esprementa cada vez mais a bebida nova tipo vodka chadoon ele outro é assim vais não estão ligando para adolescência, e os adolescente cada vez mais vão no mercado compra bebidas e saiu uma lei proibindo vende bebida para menores de idade, dos tempo pra ca os adolescente estão esprementando quando mais cedo as bebidas e assim vai. E cada vez mais os adolescente estão sem limite e as fezes sem conhecimento dos pais ele bebem escondido. E entra gerações de bebe mais e mais.

A *Competência 1 – Tema* avalia a habilidade que o aluno tem de desenvolver o texto em conformidade com as definições temáticas. Não é avaliada, portanto, a capacidade de desenvolvimento do tema, mas a apreensão dos elementos presentes na formulação da proposta e nos textos que a acompanham. A proposta de redação da 3ª série do Ensino Médio solicitou que o aluno escrevesse um artigo de opinião sobre o tema “alcoolismo na adolescência”.

Como apontado anteriormente, é imprescindível que o processo de escrita seja contextualizado, dependendo o mínimo possível da criatividade individual. Por esse motivo, a prova do SARESP é composta por texto(s) de apoio e por comandos que deixam claras aos alunos as tarefas que devem ser cumpridas. Portanto, ao invés de apenas solicitar que eles escrevessem sobre “alcoolismo”, por exemplo, o que dependeria de um conhecimento individual sobre o assunto, a proposta traz um texto de apoio que serve como ponto de partida para a reflexão sobre a questão abordada. Dessa forma, o processo de avaliação também se torna mais justo e homogêneo.

Para contribuir com a reflexão, portanto, a proposta apresentou quatro textos de apoio: o primeiro trouxe dados estatísticos sobre o consumo de álcool por adolescentes; o segundo, escrito pelo médico Drauzio Varella, apresentou um panorama sobre o consumo de álcool na adolescência, apontando causas e consequências relacionadas a esse problema; o terceiro abordou principalmente a facilidade na compra de bebidas alcoólicas; e o quarto apresentou a imagem do cartaz de proibição de venda de bebida alcoólica para menores de 18 anos.

Além disso, havia uma série de tarefas a serem cumpridas: (1) expor um ponto de vista sobre as causas e consequências do consumo de álcool entre jovens; (2) deixar claro quem era os responsáveis por esse problema; (3) propor uma solução para esse problema, sendo que essa solução é cobrada na *Competência V – Proposição*. Deste modo, para a atribuição da nota de Tema, era fundamental verificar se o aluno abordava a questão do alcoolismo na adolescência, especificamente, além das suas causas/responsáveis e consequências.

No texto do exemplo 7, percebemos que o aluno não aborda todos os aspectos solicitados pela proposta. Há ao longo de todo texto, a referência ao **consumo de álcool por adolescentes** e, nas linhas 11 e 12, o aluno afirma que os jovens estão sem limite, o que pode ser considerado uma **causa** do consumo de álcool. No entanto, em nenhum momento são abordadas as consequências desse consumo e, por isso, o texto recebeu nota 2 na Competência I – Tema:

2

Aborda dois elementos do Tema:
Alcoolismo na Adolescência + Causa(s) / Responsável(eis) ou
Alcoolismo na Adolescência + Consequência(s).

Na Competência II – Gênero, avalia-se o conhecimento do aluno sobre os elementos organizacionais do gênero solicitado pelo comando da prova. Na 3ª série do Ensino Médio, o gênero a ser avaliado é o artigo de opinião. É avaliada nessa competência a macroestrutura do texto, ou seja, a presença de introdução (apresentação do assunto abordado ou do ponto de vista a ser defendido), desenvolvimento (argumentação que sustente a posição tomada) e conclusão (término decorrente da argumentação apresentada). Além disso, o gênero artigo de opinião, que tradicionalmente circula em colunas assinadas de jornais e revistas, tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos etc. Para isso, o autor deve lançar mão de argumentos que defendam, refutem e/ou justifiquem sua opinião. Por esse motivo, é avaliado, nessa competência, o desenvolvimento dos argumentos, ou seja, se os *comos* e os *porquês* das afirmações são explicitados, buscando sustentar um ponto de vista. Verifica-se também a pertinência dos argumentos apresentados no texto, levando-se em conta a etapa de escolaridade dos alunos e a complexidade do Tema proposto em 2014;

Por fim, espera-se que o texto esteja adequado ao contexto de produção, em que o aluno deve se descolar da situação de prova e, para isso, ele não deve apresentar referência direta à prova ou aos textos de apoio. Ao escrever seu artigo de opinião, espera-se que o aluno esteja imerso no contexto de produção fornecido pela prova (no caso de 2014, escrever um artigo para o jornal da escola). Sendo assim, ao fazer referência direta à situação de avaliação (através de frases tais quais “como a proposta desta prova pede”, “como afirma o autor do texto I”, “como diz o texto da coletânea” etc.), o aluno mostra dificuldade em apreender o contexto de produção solicitado, que simula um contexto real de escrita. Por isso, não são atribuídas as notas 3 e 4 ao critério gênero quando o texto faz esse tipo de referência à situação de prova.

Ao texto do exemplo 7 foi atribuída nota 2 na Competência II – Gênero, pois ainda que não haja referência direta à coletânea e não possamos afirmar que o texto não apresenta as três partes da macroestrutura, os argumentos apresentados são bastante superficiais, uma vez que não apresentam desenvolvimento, ou seja, os *comos* e os *porquês* não são explicitados, o que deixa o texto com muitas lacunas: por que os jovens bebem cada vez mais cedo? O que significa dizer que eles não ligam para a idade ou para a adolescência? E por que isso ocorre? Qual a relação da proibição da venda de bebidas alcoólicas com o que está sendo apresentado? Essa proibição trouxe alguma mudança para a situação? Por que eles estão sem limites? Por que os pais não sabem que seus filhos estão bebendo?

2

Gênero previsto, MAS com referência direta à situação de produção textual(*) E/OU o texto possui duas das três partes da macroestrutura textual E/OU argumentos superficiais, com pouco desenvolvimento (há muitas lacunas: os porquês e os comos não são explicitados).

Na Competência III – Coerência e Coesão, avalia-se de que modo a articulação entre as partes da redação e o uso dos recursos coesivos contribuem para a ordenação lógica do texto. Assim, nessa competência, verificou-se progressão dos argumentos, ou seja, se eles são organizados de modo a convergir para o ponto de vista defendido. Dessa forma, por exemplo, uma redação cujas partes não podem ser intercambiáveis possui progressão argumentativa, uma vez que esse texto só é coerente porque foi planejado e escrito de modo a orientar seu sentido a uma mesma direção. Em relação à coesão, verificou-se o uso dos recursos coesivos (conjunções, retomadas, repetições, substituições etc.), dentro dos parágrafos e entre eles, e como esse uso contribui para a ordenação lógica do texto.

No exemplo 7, nota-se que a articulação entre as partes do texto é bastante precária e não há progressão argumentativa. Além disso, há pouco domínio dos recursos coesivos, o que pode ser observado pela repetição da conjunção *e*. Essas características acabam prejudicando a ordenação lógica do texto. Em relação à progressão, percebemos que as ideias do texto não progridem. O aluno se apoia na ideia de que os jovens começam a beber cada vez mais cedo e repete essa ideia ao longo do texto, o que o torna um texto circular. Por esses motivos, essa redação recebeu nota 2 na Competência III – Coesão e Coerência:

2

A articulação entre as partes do texto é inadequada, o que permite que essas partes sejam intercambiáveis, prejudicando a progressão argumentativa. Há pouco domínio dos recursos coesivos, isto é, há erros na sua utilização E/OU muitas repetições. Essas características prejudicam a ordenação lógica do texto, o que pode torná-lo circular ou semelhante a uma lista com direção.

Na *Competência IV – Registro*, em que se avalia o domínio que os alunos têm de aplicar as convenções o que os alunos t o texto do exemplo 1 recebeu tambte satisfat”scrito forma le normas do sistema da escrita, sempre considerando a etapa de escolaridade do aluno que está sendo avaliado. Considerando-se esta etapa de escolaridade – 3ª série do Ensino Médio – foram avaliadas as convenções e normas do sistema da escrita: segmentação de palavras / separação silábica, paragrafação, ortografia / acentuação, concordância (verbal e nominal), regência, construção frasal e pontuação etc. Avaliou-se também a presença de coloquialismos/informalidades ao longo do texto, inapropriados para o gênero em avaliação (artigo de opinião).

O aluno que produziu o texto do exemplo 7 apresenta muitos problemas relacionados ao conhecimento das convenções e normas da modalidade escrita da língua, incluindo erros graves para essa etapa de escolaridade,

como a troca de letras em fez/vez. Há ainda problemas recorrentes de concordância (*os jovem começa, os adolescente estão, ele não estão, dos tempo*); a falta da letra R no final de alguns verbos no infinitivo (*compra/comprar, vende/vender*), problemas de acentuação (*adolescencia, ca*), de ortografia (*esprementa, probindo*), de construção frasal (*nova tipo vodka chadoon ele outro e assim vais, os adolescente estão esprementando quando mais cedo as bebidas e assim vai, e entra gerações de bebe mais e mais*), de pontuação e de paragrafação, já que o texto se constitui como um monobloco (o que faz com que ele não possa receber nota maior que 2 na competência IV).

Levando todos esses aspectos em consideração, foi atribuída nota 1 ao texto do exemplo 7 na *Competência IV – Registro*:

1

Erros recorrentes E variados que revelam pouca ou pouquíssima familiaridade com o sistema de escrita.

Na *Competência V – Proposição*, presente apenas na prova da 3ª série do Ensino Médio, avalia-se a capacidade de o aluno elaborar uma proposta de intervenção para o tema em discussão, ou seja, um modo de se minimizarem os problemas decorrentes do consumo de álcool por adolescentes. O ideal é que ele consiga apresentar explicitamente uma solução para o problema, detalhando-a e relacionando-a à discussão desenvolvida no texto. No caso do exemplo 7, não há proposta de intervenção para a questão e, portanto, o texto recebeu nota 1 nessa competência:

1

Não apresenta proposta ou apresenta proposta desumana/absurda/não relacionada ao alcoolismo.

Diante da análise do texto do exemplo 7, mostra-se necessário um trabalho intensivo com alunos que apresentam um nível de proficiência nas habilidades de escrita semelhante a esse. É necessário, para isso, que a escola proporcione a esses alunos a oportunidade de desenvolver seus processos de aprendizado da modalidade escrita da língua, por meio de trabalhos de leitura e escrita como os propostos nos volumes anteriores deste relatório e nos Cadernos do Aluno e do Professor. Além disso, é importante que o professor tenha condições de analisar os problemas apresentados nos textos dos alunos e construir sua estratégia de intervenção com base naquilo que eles mostram saber.

É bastante comum, diante de um texto como o do exemplo 7, que a primeira reação seja a de que este aluno “não sabe nada”. De fato, ele desconhece muitas das regras e convenções da escrita, das estratégias de coerência e coesão, da organização do gênero que está sendo avaliado. No entanto, este aluno apresenta um texto e o trabalho do professor deve partir deste texto – o que demanda, sempre, um olhar crítico, porém não marcado pelo preconceito, e o conhecimento do professor.

Seguem abaixo alguns comentários sobre os critérios avaliados, buscando auxiliar os professores na identificação e intervenção nos problemas apresentados pelos alunos em cada um desses critérios.

- Adequação ao tema – É muito importante que os alunos saibam que é preciso cumprir a tarefa solicitada de forma completa. Nesse caso, estava destacado na proposta que o aluno deveria expor seu ponto de vista sobre as causas e consequências do consumo de álcool entre jovens, deixando claro quem são os responsáveis por esse problema e propondo uma solução para ele (sendo essa última tarefa avaliada

na Competência V – Proposição). Dessa forma, o aluno que abordou exatamente o que foi indicado pela proposta, contextualizando seu leitor sobre o assunto discutido, teria grandes chances de obter nota máxima nessa competência.

É importante também deixar claro que o foco temático do texto deve ser aquele apresentado pela proposta. Ou seja, textos que abordassem apenas a questão do alcoolismo de modo geral, por exemplo, não estariam cumprindo completamente o que foi solicitado.

Uma estratégia para adequar os textos ao tema é, em primeiro lugar, ler os textos de apoio com os alunos, buscando perceber qual é o assunto principal que está sendo abordado (para que eles saibam sobre o que, exatamente, precisam escrever) e qual aspecto específico ou qual ponto de vista cada um dos textos defende. O segundo passo é destacar, também junto com a turma, todas as tarefas que estão sendo solicitadas pelo comando da prova. Para isso, é possível criar uma lista com as tarefas para que, após a produção do texto, cada aluno possa voltar à lista para verificar se cumpriram tudo que foi proposto. Essas medidas farão com que, posteriormente, os alunos sejam capazes de fazer esse levantamento das tarefas e a verificação sozinhos.

- Adequação ao gênero – Em primeiro lugar, o aluno deve estar ciente da importância de elaborar um texto com estrutura macro – introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, deve-se apresentar o tema a ser discutido, situando o leitor em relação aos argumentos que serão apresentados no desenvolvimento e aquilo que será apresentado na conclusão – que, é importante lembrar, deve ter relação direta com os argumentos apresentados. Além disso, por se tratar de um artigo de opinião, é imprescindível que o aluno apresente, em seu texto, argumentos bem desenvolvidos que sustentem o ponto de vista que está sendo defendido. Por fim, é importante que o aluno mostre domínio do contexto de produção, não fazendo referência direta à situação de avaliação, à proposta ou aos textos de apoio.

No texto do exemplo 7, não é possível dizer que o texto não apresenta as três partes da estrutura e também não há qualquer referência ao contexto de produção. No entanto, como apontado anteriormente, os argumentos são apresentados de forma bastante superficial, o que deixa o texto com muitas lacunas.

Para resolver essa dificuldade, é importante que os alunos entrem em contato com exemplos de artigos de opinião – muito presentes em jornais de grande circulação e revistas semanais – para que tenham conhecimento das marcas de gênero e de estratégias argumentativas e, assim, possam reproduzi-las ao escreverem seu próprio artigo de opinião. Além disso, é importante ensinar os alunos a planejarem seu texto, para que tenha autonomia para analisar os argumentos apresentados ao longo do texto, verificando se eles estão suficientemente explicados e justificados para o leitor.

Nesse caso, especificamente, era preciso planejar qual seria o posicionamento em relação às causas e consequências do consumo de álcool entre os jovens e, a partir daí, selecionar dados, informações, exemplos e argumentos que sustentassem esse posicionamento.

- Coerência e Coesão – Ensinar os alunos a escreverem um texto coerente certamente é um grande desafio, já que essa competência não é marcada pela presença de fórmulas, como o gênero por exemplo. Além disso, é importante ressaltar que a coerência não está relacionada apenas à veracidade das informações apresentadas em um texto, mas também à forma como as ideias são organizadas e, para isso, é importante demonstrar domínio também dos recursos coesivos. Como destacado anteriormente, o texto do exemplo 7 apresenta uma articulação precária entre as partes do texto, prejudicando sua progressão argumentativa. Além disso, há pouco domínio dos recursos coesivos.

Para resolver esses problemas, a leitura de artigos de opinião e de outros textos argumentativos é, mais uma vez, parte essencial no processo de aprendizagem destes alunos. Por meio da leitura eles poderão perceber quais são os recursos e estratégias utilizadas para garantir a progressão argumentativa de um texto. Na questão da coesão, o que se espera é que os alunos sejam capazes de estabelecer relações entre as ideias dentro de um parágrafo (relação intraparágrafo) e também entre um parágrafo e outro (relação interparágrafo). Para tanto, é importante que os alunos tenham conhecimento do uso apropriado de elementos coesivos, o que pode ser aprimorado também por meio da leitura de textos.

- Registro - O texto do exemplo 7, apesar de apresentar erros de regra recorrentes, variados e até graves para essa etapa de escolaridade, tem seu sentido compreendido, tanto é que conseguimos avaliá-lo em relação ao tema e à coerência, por exemplo. No entanto, sabemos da importância de um texto estar adequado à norma padrão da língua portuguesa. Por esse motivo, é preciso intervir na escrita dos alunos, buscando adequá-la às regras da ortografia. Para isso, é importante tentar compreender as hipóteses de escrita de cada aluno, para saber exatamente como atuar em determinada situação, e buscar sempre trabalhar a reescrita dos textos produzidos pela turma.
- Proposição – É importante que os alunos reconheçam a importância de elaborar uma proposta de intervenção para o problema apresentado para a proposta, uma vez que há uma competência que avalia essa habilidade. Essa proposta deve estar claramente relacionada ao problema desenvolvido ao longo do texto e deve ser bem detalhada e explicada, além de trazer soluções concretas. Ou seja, propostas que sugerem apenas que a sociedade se conscientize ou avalie a situação, por exemplo, não chegam à nota máxima nessa competência. Para solucionar esse problema, os professores devem trabalhar com propostas de redações que apresentem situações-problema, para as quais os alunos devem propor soluções. É relevante também que os alunos incluam a definição e a justificativa das proposições no planejamento de suas produções textuais.

Após essas considerações, podemos afirmar que os textos produzidos pelos alunos precisam sempre da intervenção do professor para que se aproximem daquilo que se espera como um texto de nível avançado. Para isso, é importante, como apontado anteriormente, olhar para a produção escrita da turma sem preconceitos, buscando enxergar o que os alunos sabem, para, a partir desse ponto, intervir de forma a aprimorar a habilidade escrita. Um texto dificilmente está pronto e acabado em sua primeira versão e, por esse motivo, é importante também que os alunos trabalhem a reescrita de seus textos, buscando aprender também com aquilo que ainda não dominam.

É a partir de um trabalho constante de leitura, escrita e reescrita de textos em sala de aula que os alunos ampliam seus conhecimentos e suas habilidades em relação a cada uma das competências avaliadas em uma produção de texto e, dessa forma, podem escrever com autonomia textos que se enquadram na nota máxima (4) dessas competências, como o texto do exemplo 8:

EXEMPLO 8

O álcool e o labor do homem

O aumento gradativo do consumo de bebidas alcoólicas na juventude reflete as mazelas de uma sociedade liberal que parece fechar os olhos para os riscos desta realidade. A aparente normalidade na ingestão de álcool pela maior parte da população fez dessa prática uma fato social, deixando de lado suas consequências. É preciso encarar o consumo de bebidas como um problema real, atentando à facilidade de sua distribuição entre os jovens e aos futuros prejuízos, visando à diminuição dos níveis de álcoolismo na adolescência.

O álcool compreendido como sinônimo de diversão torna seu consumo atraente principalmente aos adolescentes que veem na bebida um meio de autoafirmação. O fácil acesso causado pela baixa eficiência da lei de proibição junto à não restrição familiar deixam o jovem acessível aos "benefícios" prometidos com o consumo alcoólico. A busca de escape proporcionada pela ingestão de álcool faz com que os adolescentes encontrem nele uma ferramenta para a superação da independência.

Grandes quantidades de etanol na corrente sanguínea afetam e prejudicam a atuação do sistema neurotransmissor. Além disso, sua ingestão pode potencializar seus efeitos, criando dependência e estabelecendo vícios desde cedo. O uso de álcool pode influenciar diretamente a personalidade de indivíduos, prejudicando não só a saúde, mas o bom convívio social. É fundamental o estabelecimento de limites quanto ao consumo por toda a sociedade.

Diante disso, fica clara a situação negativa das bebidas alcoólicas na adolescência. É necessária a ação governamental para a fiscalização, garantindo o efetivo cumprimento da lei que proíbe a venda de bebidas à menores de 18 anos. Além disso, cabe às instituições privadas respeitarem a lei, dificultando o acesso dos jovens. É papel da escola construir desde cedo a mentalidade dos jovens, alertando aos danos causados pelo consumo alcoólico. A família é responsável por impor limites aos indivíduos, educando e cuidando por sua saúde e qualidade de vida. É preciso que toda a sociedade seja consciente de que o álcool é tão danoso quanto às drogas ilegais, zelando pelo bem estar coletivo.

O álcool é o lobo do homem

O aumento gradativo do consumo de bebidas alcoólicas na juventude reflete as mazelas de uma sociedade liberal que parece fechar os olhos para os riscos desta realidade. A aparente normalidade na ingestão de álcool pela maior parte da população faz dessa prática um fato social, deixando de lado suas consequências. É preciso encarar o consumo de bebidas como um problema real, atentando à facilidade de sua distribuição entre os jovens e aos futuros prejuízos, visando à diminuição dos índices de alcoolismo na adolescência.

O álcool compreendido como sinônimo de diversão torna seu consumo atraente principalmente aos adolescentes que vêem na bebida um meio de autoafirmação. O fácil acesso causado pela baixa eficiência da lei de proibição junto à não restrição familiar deixam o jovem acessível aos “benefícios” prometidos com o consumo alcoólico. A busca do escapismo proporcionada pela ingestão do álcool faz com que os adolescentes encontrem nele uma ferramenta para a aparência de independência.

Grandes quantidades de etanol na corrente sanguínea afetam e prejudicam a atuação do sistema neurotransmissor. Além disso, sua ingestão precoce potencializa seus efeitos, criando dependência e estabelecendo vícios desde cedo. O uso de álcool pode influenciar diretamente a personalidade do indivíduo, prejudicando não só a saúde, mas o bom convívio social. É fundamental o estabelecimento de limites quanto ao consumo por toda a sociedade.

Diante disso, fica clara a atuação negativa das bebidas alcoólicas na adolescência. É necessária a ação governamental para a fiscalização, garantindo o efetivo cumprimento da lei que proíbe a venda de bebidas à menores de 18 anos. Além disso, cabe à iniciativa privada respeitar a lei dificultando o acesso dos jovens. É papel da escola construir desde cedo a mentalidade dos jovens, alertando aos danos causados pelo consumo alcoólico. A família é responsável por impôr limites aos indivíduos, educando e prezando por sua saúde e qualidade de vida. É preciso que toda a sociedade seja consciente de que o álcool é tão danoso quanto às drogas ilegais, zelando pelo bem estar coletivo.

Em relação à *Competência I – Tema*, o texto cumpre tudo que havia sido solicitado na proposta: aborda, especificamente, a questão do **alcoolismo na adolescência**, posicionando-se em relação às **causas/responsáveis** (o fato de a sociedade “fechar os olhos para os riscos desta realidade”; a normalidade em relação à ingestão de álcool, a facilidade de distribuição, o fato de o consumo ser atraente e os jovens verem-no como uma forma de autoafirmação, a ineficiência das leis, a não restrição por parte dos pais, os falsos benefícios associados ao consumo do álcool e a busca pela independência por parte dos jovens) e às **consequências** do consumo do álcool entre os jovens (o álcool afeta e prejudica “a atuação do sistema neurotransmissor”; a potencialização dos efeitos do álcool por conta de sua ingestão precoce, a criação da dependência e de vícios e a influência na personalidade e no convívio social dos indivíduos). Dessa forma, o texto do exemplo 8 recebeu nota 4 na Competência I – Tema:

4

Aborda todos os elementos do Tema: Alcoolismo na Adolescência + Causas / Responsável(eis) + Consequências

Na *Competência II – Gênero*, o aluno demonstra domínio das características do gênero e seu texto apresenta estrutura macro completa (introdução, desenvolvimento e conclusão), além de não haver qualquer referência direta à situação de produção textual. Os argumentos apresentados também são bem desenvolvidos, o que faz com que não haja lacunas na argumentação. Há claramente um projeto de texto sendo seguido pelo aluno, uma vez que, já na introdução ele apresenta de modo geral tudo que será discutido ao longo do texto. No desenvolvimento ele tratará tanto das causas quanto das consequência de forma bastante detalhada, deixando claros os *comos* e *porquês* para, na conclusão, apontar soluções relacionadas aos problemas apresentados. Assim, o texto do exemplo 8 enquadra-se na nota 4 da Competência II – Gênero:

4

Gênero previsto E o texto apresenta as três partes da macroestrutura textual E argumentos bem desenvolvidos, pois são justificados (não há lacunas nem digressões).

Na *Competência III – Coesão/Coerência*, nota-se articulação entre as partes do texto, o que impede que essas partes sejam trocadas e evidencia a progressão argumentativa. Essa progressão também é garantida pelo uso dos recursos coesivos que estabelecem relações entre as ideias e entre um parágrafo e outro. Por esses motivos, o texto recebeu nota 4 na Competência III – Coesão e Coerência:

4

A articulação entre as partes do texto é boa, o que impede que essas partes sejam intercambiáveis, evidenciando a progressão argumentativa. Há bom uso dos recursos coesivos, isto é, as relações estabelecidas são explicitadas por meio desses recursos. Essas características permitem identificar a ordenação lógica ao longo de todo texto.

Na *Competência IV – Registro*, notamos que, apesar de haver alguns erros pontuais (dois erros em relação ao uso da crase, por exemplo), o texto apresenta poucos erros de regras e poucas marcas de coloquialismo/informalidade. Portanto, recebe nota 4 nessa competência:

4

Pouquíssimos erros de regras E/OU de escolhas lexicais imprecisas. Ausência de oralidades.

Na *Competência V – Proposição*, o aluno apresenta várias soluções relacionadas diretamente ao problema apresentado e detalha essas propostas, deixando claro, por exemplo, quem deve tomar cada atitude e de que forma: “É necessária a ação governamental para a fiscalização, garantindo o efetivo cumprimento da lei que proíbe a venda de bebidas à menores de 18 anos. Além disso, cabe à iniciativa privada respeitar a lei dificultando o acesso dos jovens. É papel da escola construir desde cedo a mentalidade dos jovens, alertando aos danos causados pelo consumo alcoólico. A família é responsável por impôr limites aos indivíduos, educando e prezando por sua saúde e qualidade de vida. É preciso que toda a sociedade seja consciente de que o álcool é tão danoso quanto às drogas ilegais, zelando pelo bem estar coletivo”

Temos aqui propostas de solução ligadas a diferentes setores da sociedade: governo, iniciativa privada, escola, família e a sociedade como um todo. E é interessante ressaltar também que essas propostas são concretas, pois vão além da simples conscientização, e retomam várias questões que foram apresentadas ao longo do texto como causas do alcoolismo entre os jovens, o que reforça mais uma vez que esse aluno planejou seu texto antes de escrevê-lo. Por esses motivos, o texto recebeu nota 4 na Competência V – Proposição:

4

Apresenta proposta concreta e detalhada (qualquer expansão da proposta apresentada) relacionada ao alcoolismo ou Apresenta mais de uma ação concreta.

Por fim, é importante ressaltar que os textos que recebem nota máxima em todas as competências são aqueles que desenvolvem de forma satisfatória o que se espera de cada competência em determinada etapa da escolaridade. Ou seja, isso não significa que o texto não apresenta nenhuma inadequação ou que não seja possível e necessário trabalhar a escrita e a reescrita com o aluno que o produziu, buscando aprimorar suas habilidades de escrita.

5. – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da discussão sobre as provas de redação do SARESP 2014, foi retomada a ideia apresentada no Relatório do SARESP 2012 de que o processo de escrita deve ser sempre contextualizado; de que o processo de reescrita orientado é a melhor metodologia de ensino da escrita; e de que leitura e escrita são atividades que devem ser abundantemente praticadas dentro da sala de aula.

Ao longo das análises das produções textuais e da apresentação de sugestões para que os professores possam identificar e intervir nos problemas apresentados pelos alunos em cada um dos critérios avaliados, buscamos retomar esses aspectos tão importantes para auxiliar os alunos a ampliarem suas habilidades de escrita.

Em relação à contextualização do processo de escrita, mostramos como as propostas do SARESP buscam delimitar aquilo que é preciso ser cumprido em relação ao tema e ao gênero. Essa contextualização, marcada tanto pelos textos de apoio quanto pelos comandos apresentados, permite que os alunos tenham um ponto de partida para a produção de seu texto e que saibam o que será cobrado na avaliação desse texto. Além disso, propostas como as do SARESP permitem que a avaliação possua critérios bem definidos, uma vez que a produção textual não depende de um conhecimento específico ou da criatividade dos alunos, aspectos difíceis de serem observados em avaliações de larga escala.

Reforçamos também, com frequência, a importância do trabalho de reescrita em sala de aula, pois é por meio dessa prática que os alunos são capazes de aprender com seus erros e aprimorar seus textos. É importante levar em consideração que os textos dificilmente estão prontos e acabados e, a partir da leitura do professor e de suas intervenções, os alunos se tornam capazes de entender o que é preciso ser modificado e, com o tempo, podem se tornar autônomos nessa tarefa.

Por fim, destacamos a importância da prática da leitura e escrita em sala de aula, uma vez que percebemos que bons escritores também são bons leitores. É a partir da leitura de diferentes tipos de gêneros que os alunos passam a reconhecer suas características e aplicá-las em suas próprias produções escritas. A leitura também contribui para a ampliação do vocabulário, do conhecimento das regras da norma padrão da língua portuguesa e do conhecimento do uso correto de recursos coesivos e de estratégias de organização textual, por exemplo.

Além desses aspectos, foi destacada a relevância de se ensinar aos alunos como planejar seu texto antes de escrevê-lo. Para fazer um bom projeto de texto é preciso ler atentamente os textos de apoio e os comandos da prova, buscando depreender as tarefas a serem cumpridas e elencando os aspectos que serão discutidos na produção textual. A partir desse ponto, os alunos devem elencar e organizar as ideias que estarão presentes no texto, buscando selecionar fatos, ideias e informações que contribuam para a construção de um texto bem desenvolvido, organizado e coerente. É por meio do planejamento do texto que se torna possível conferir se tudo aquilo que foi planejado foi efetivamente cumprido.

Vale ressaltar ainda que, para que o aprendizado dos alunos seja possível, é preciso haver um empenho dos dois lados: por parte dos alunos, que devem entender seus erros para serem capazes de superá-los e de adequar seu texto às competências avaliadas, e por parte dos professores, que devem enxergar os textos além

das dificuldades apresentadas pelos alunos. Ou seja, a partir daquilo que os alunos já sabem, o professor deve preparar suas aulas e contribuir para o aprimoramento da habilidade escrita de cada turma.

Por fim, queremos reforçar que os professores podem encontrar orientações valiosas de como trabalhar as habilidades de escrita avaliadas no SARESP nos materiais produzidos pela SEE/SP. A partir do material e atividades propostas, e considerando, igualmente, os apontamentos e análises feitos especificamente a respeito das provas de redação do SARESP 2014, o professor pode definir uma agenda de trabalho produtiva e que possibilitará aos alunos a aquisição das competências necessárias para o domínio da escrita que são avaliadas nas provas do SARESP.

ANEXO I
ESCALA DE PROFICIÊNCIA
DE LÍNGUA PORTUGUESA –
LEITURA

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA

A Escala de Língua Portuguesa (Leitura) é comum aos quatro anos/série avaliados no SARESP – 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

A descrição dos pontos da Escala foi construída com base nos resultados de desempenho dos alunos nas provas do SARESP, a partir da edição de 2007 e, anualmente, vem sendo incorporada às habilidades avaliadas a cada edição, de acordo com as Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP.

A construção da Escala de Leitura considera como os itens estão estatisticamente distribuídos, o texto-base apresentado para a leitura e as tarefas de leitura realizadas, tendo por referência a Matriz de Referência para a Avaliação de Língua Portuguesa do SARESP.

A Escala representa uma progressão continuada no domínio dos conteúdos competências e habilidades. Os alunos situados em um ponto determinado dominam não só as habilidades associadas a esse ponto, mas também as proficiências associadas a pontos anteriores da escala.

Os pontos variam em intervalos que possuem valores demarcados de 25 a 25 pontos, de menor que 125 a maior que 375. Cada um dos pontos descritos na Escala representa um conjunto não só de tarefas de leitura (conteúdos, competências e habilidades) realizadas, mas também de proficiências demonstradas pelos alunos. A Escala de Leitura foi interpretada em pontos e seus intervalos, a saber: menor do que 125, 125, 150, 175, 200, 225, 250, 275, 300, 325, 350 e 375 ou maior do que 375.

É importante retomar a questão da complexidade dos textos propostos para a realização das tarefas de leitura. Os textos são mais complexos, de acordo com a faixa etária e o ano/série que os alunos frequentam. As tarefas de leitura também vão sendo mais complexas, exigindo graus diferentes de habilidades por ano/série.

A seguir, são apresentadas as informações sobre a classificação e descrição dos níveis de desempenho do SARESP.

Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho da Redação do SARESP

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente das competências e das habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram desenvolvimento mínimo das competências e das habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com o currículo no ano/série subsequente.
Suficiente	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno das competências e das habilidades escritoras desejáveis para no ano/série escolar em que se encontram.
	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio das competências escritoras acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa do SARESP

Níveis de Proficiência	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

DESCRIÇÃO DA ESCALA DE LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA

< 125



No ponto menor do que 125, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental:

- identificam o sentido de expressão típica da fala coloquial utilizada em segmento de história em quadrinhos; e o local em que se desenrola o enredo, em anedota.

125



No ponto 125, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em conto; o sentido de expressão utilizada em segmento de informativo de interesse didático;
- reconhecem qual o gênero do texto, em receita culinária;
- localizam item explícito e pontual de informação, com o apoio de ilustração que acompanha o texto, em verbete de enciclopédia;
- interpretam textos: com base nos recursos visuais disponíveis, em cartaz de propaganda institucional e estabelecendo conexões pontuais entre a imagem e o registro escrito, em história em quadrinhos;
- identificam o público-alvo de um texto, considerando o uso de gírias.

150



No ponto 150, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio sobre o gênero, em receita culinária e texto informativo de interesse didático; o possível local de circulação do texto, em propaganda comercial;
- reconhecem qual o gênero do texto, em anúncio de compra e venda, publicado em classificados de jornal;
- identificam o sentido de vocábulo, selecionando aquele que pode substituí-lo, em segmento de informativo de interesse didático;
- localizam item explícito e pontual de informação, em segmento inicial de carta informal e de informativo de interesse didático;
- inferem informação subentendida, com apoio de recursos gráfico-visuais, em história em quadrinhos e cartaz de propaganda institucional;
- inferem o assunto do texto, com base na leitura de seu título, em artigo de divulgação;
- selecionam: outro título para o texto, considerando as informações dadas no título original, em notícia; legenda para o texto, em que a mensagem está explícita, em foto;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso intencional: de repetição da mesma palavra, escrita com diferentes tipos gráficos, em segmento final de instruções; e de recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de tira em quadrinhos;
- comparam informações explícitas, em dois verbetes de enciclopédia que versam sobre mesmo assunto;
- identificam a escrita correta de forma reduzida de palavra que caracteriza o modo de falar de personagem, em segmento de história em quadrinhos;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de recursos morfosintáticos expressivos, em poema; e de onomatopéia, em conto;
- organizam, em sequência, os episódios do enredo, em conto e em fábula;
- identificam: marcas do foco narrativo, em segmento de fábula e em conto; personagem principal, em poema narrativo, conto, fábula e anedota.
- inferem a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula.

No ponto 150, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam a finalidade de produção do texto, com auxílio de elementos não verbais e das informações explícitas presentes em seu título, em cartaz de propaganda institucional e o gênero do texto, considerando seus elementos constitutivos, em carta;
- interpretam texto, identificando o comportamento da personagem, com base nos recursos visuais disponíveis, em história em quadrinhos;
- identificam uma referência a um fato histórico, em poema.

175

No ponto 175, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam a finalidade de produção do texto, considerando o assunto principal, em instruções; o possível local de circulação, o objeto e o público-alvo do texto, em propaganda comercial e institucional;
- identificam o sentido de vocábulo, selecionando aquele que pode substituí-lo, em segmento de notícia e tira em quadrinhos;
- localizam informação explícita, com base na compreensão global do texto, em carta familiar, história em quadrinhos, verbete de enciclopédia, notícia e informativo de interesse didático;
- organizam, em sequência, as informações apresentadas, com apoio de recursos visuais, em instruções;
- estabelecem relações entre imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens explícitos de informação, em notícia, história (tira) em quadrinhos, cartaz e artigo de divulgação;
- selecionam legenda para o texto, em que a mensagem está implícita, em foto;
- identificam dois diferentes argumentos explícitos sobre um mesmo fato, em artigo de divulgação;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de marcas discursivas de temporalidade, no encadeamento dos fatos, em artigo de divulgação;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação, identificando o referente de um pronome substantivo demonstrativo;
- estabelecem relação explícita de causa/consequência entre informações, em notícia, artigo de divulgação e história em quadrinhos;
- comparam informações, em dois verbetes de enciclopédia que versam sobre o mesmo assunto, identificando as diferenças entre elas;
- inferem o efeito de humor produzido, em tira em quadrinhos, com base em sua compreensão global;
- identificam o sentido de uso da escrita de palavra da forma como é falada por criança, em segmento de tira em quadrinhos;
- identificam o sentido conotado de vocábulo, selecionando aquele que pode substituí-lo, em segmento de fábula e lenda;
- identificam palavras que rimam entre si, em poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de onomatopeia, em poema; de pontuação expressiva (exclamação), em poema; de recursos semânticos expressivos (comparação), em segmento de poema, a partir de uma dada definição;
- identificam: o desfecho do enredo, em conto infantil ou fábula; o enunciador do discurso direto, em segmento de conto e lenda;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em poema;
- inferem informações subentendidas, com base na compreensão global do texto, em conto, fábula e poema;
- inferem: a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula; o efeito de humor produzido, em anedota, pelo uso intencional de palavras ambíguas;
- identificam as personagens de uma narrativa literária, em conto.

No ponto 175, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam o sentido de vocábulo, selecionando aquele que pode substituí-lo, em segmento de notícia e em poema;
- localizam item explícito de informação, em notícia e artigo de divulgação científica;
- estabelecem relação explícita de causa/consequência entre informações, em lista de instruções;
- selecionam uma advertência que pode acompanhar uma imagem, em cartaz;
- identificam o efeito de sentido produzido: pela repetição de palavras, em versos em poema; e pelo uso de expressão ou ditado popular, em anedota;
- identificam: o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em página de diário pessoal; a personagem que enuncia o discurso direto, em crônica; o conflito gerador do enredo, em fábula; o papel desempenhado pela personagem no enredo, em fábula e poema narrativo.

No ponto 175, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em receita culinária;
- localizam e relacionam informações explícitas, em notícia e artigo de divulgação;
- identificam o efeito produzido pelo uso de pontuação expressiva (exclamação e interrogação) no discurso direto, em fábula;
- organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo de receita culinária;
- localizam itens explícitos de informação, relativos à descrição de características de determinado fenômeno ou fato, em verbete de enciclopédia;
- inferem o assunto, com base na localização de informações explícitas, em receita culinária.

200



No ponto 200, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: a finalidade de produção, mobilizando o conhecimento prévio sobre o gênero e assunto do texto, em verbete de enciclopédia, instruções, artigo de divulgação e propaganda; os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de pergunta colocada, em segmento de carta familiar, e de expressão coloquial ou pronomes de tratamento, em segmento de instruções;
- identificam o sentido conotado de expressão de uso popular, para explicar determinado processo técnico, em instruções;
- localizam itens explícitos de informação: distribuídos ao longo de história em quadrinhos, notícia, instruções e artigo de divulgação; com base em uma dada proposição afirmativa de conhecimento de mundo social, em instruções e notícia;
- organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo de artigo de divulgação;
- estabelecem relações entre ilustrações e o corpo do texto, identificando as mudanças nas características de personagem, em história em quadrinhos;
- inferem informações implícitas, com auxílio de recursos gráfico-visuais, em propaganda comercial e notícia;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos gráfico-visuais para enfatizar uma palavra, em episódio de história em quadrinhos;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos: de instruções, identificando o referente de um pronome oblíquo; de conto e fábula, identificando a substituição pronominal de forma nominal;
- estabelecem relação explícita de causa/consequência entre segmentos de notícia, artigo de divulgação e conto;
- distinguem um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos contínuos de carta familiar;
- comparam informações, em duas notícias que versam sobre um mesmo fato, identificando as diferenças entre elas;
- inferem o efeito de humor produzido, em história em quadrinhos: pelo uso intencional de expressões e imagens ambíguas; pela análise da mudança de comportamento das personagens ao longo do texto;
- identificam o sentido conotado de expressão, em segmento de poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de palavra ou expressão (onomatopéia e neologismo), em conto, fábula e anedota; de recursos sonoros e rítmicos, em poema; de reiteração das mesmas palavras, em poema; de pontuação expressiva (interrogação), em poema.
- identificam: o conflito gerador do enredo e as marcas do foco narrativo, em conto; o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em fábula; as características da personagem, em poema; as personagens principais do enredo, em conto e fábula;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em conto;
- identificam uma interpretação adequada para poema e fábula, com base na compreensão de seu tema;
- inferem: a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula; e o efeito de humor presente, em segmento de conto.

No ponto 200, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam a finalidade de produção do texto e os elementos constitutivos do gênero, em lista de instruções;
- identificam o sentido: de vocábulo, em segmento de reportagem; de expressão, em segmento de artigo de divulgação;
- localizam itens explícitos de informação, distribuídos ao longo do texto, em artigo de divulgação científica;
- organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo de notícia, reportagem e lista de instruções;
- inferem: informações implícitas, em partes específicas de reportagem; o tema, em artigo de divulgação; o assunto, em notícia;
- selecionam título para foto, considerando as informações implícitas nela contidas;
- estabelecem relação implícita de causa/consequência entre informações, em reportagem jornalística e informe científico;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de instruções, identificando o referente de um pronome oblíquo;

- identificam o uso adequado de concordância nominal (substantivo/adjetivo), em frase, com base na correlação definição/exemplo;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: do modo verbal infinitivo, em propaganda; de verbos no modo imperativo, em receita culinária e artigo de divulgação;
- identificam o sentido metafórico de determinada expressão no poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de recursos morfosintáticos, em poema; de recursos linguísticos expressivos (reiteração de formas sintáticas, tempos verbais, escolhas lexicais e pontuação) em crônica;
- identificam: marcas do foco narrativo, no enunciado de página de diário pessoal; os enunciadores do discurso direto, em segmento de novela; o conflito que desencadeia o enredo, em poema narrativo; a personagem que praticou uma dada ação, em conto; a referência a um fato histórico, em segmento de crônica; uma interpretação adequada para *hai-kai*, considerando seu tema;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em lenda e conto;
- identificam: formas verbais e pronominais decorrentes da mudança de foco narrativo em carta de leitor;
- identificam: o efeito de sentido produzido pelo uso: de pontuação expressiva (exclamação), em conto;
- identificam: marcas de variantes linguísticas relativas às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, do ponto da sintaxe, em notícia.

No ponto 200, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: a finalidade de produção e o assunto principal do texto, em artigo de opinião; e os prováveis interlocutores do texto, considerando o campo semântico, em instruções;
- identificam a finalidade de produção, seu gênero e o assunto principal do texto, em instruções;
- identificam o sentido restrito de vocábulo da área científica, em artigo de divulgação;
- localizam e relacionam itens explícitos de informação, em notícia e artigo de divulgação científica;
- localizam itens explícitos de informação, com objetivo de solucionar um problema proposto, em instruções;
- diferenciam ideias centrais e secundárias, em instruções;
- inferem: o assunto principal do texto, em notícia; informações pressupostas, em informe científico e instruções;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação e notícia, identificando o referente imediato de pronome relativo;
- estabelecem relação implícita de causa/consequência entre segmentos de entrevista;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de verbos no infinitivo ou no imperativo, em instruções;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso expressivo do verbo no futuro do indicativo, em crônica;
- distinguem o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em fábula;
- justificam o efeito: de sentido produzido pelo uso de expressão metafórica, em conto; de humor gerado pela resposta dada pela personagem a uma pergunta enunciada no enredo, em conto.
- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto, identificando o antecedente de expressão nominal, em notícia;
- identificam os interlocutores prováveis considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo, em folheto de informação.

No ponto 200, os alunos da 3ª série do Ensino Médio também:

- localizam itens explícitos de informação, relativos à descrição de características de determinado fenômeno ou fato, em artigo de opinião, infográfico, mapa temático e notícia;
- estabelecem relações entre ilustrações e o corpo do texto, comparando informações, em propaganda.

225

No ponto 225, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em história em quadrinhos e entrevista; o interlocutor provável do texto, pela análise de uso de pronome de tratamento ou de pergunta retórica, em propaganda comercial;
- identificam o sentido: de vocábulo de uso pouco comum (termos técnicos), em segmento de artigo de divulgação; de palavra gramatical, em segmento de notícia;
- localizam itens explícitos de informação, com base na compreensão global do texto, em artigo de divulgação científica, reportagem jornalística, verbete de enciclopédia e lista de instruções;
- organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo de cardápio, receita culinária, e de artigo de divulgação e de instrucional;

- estabelecem relação entre imagem e texto escrito, para inferir uma informação, em verbete de enciclopédia, história em quadrinhos e artigo de divulgação;
- inferem: o tema do texto, em história em quadrinhos; o assunto principal, em carta;
- identificam os argumentos utilizados pelo enunciador, para convencer o interlocutor sobre determinado fato, em carta familiar e artigo de opinião;
- comparam os argumentos utilizados por diferentes interlocutores sobre um mesmo fato, em notícia;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de marcas discursivas de temporalidade (coesão sequencial) no encadeamento dos fatos apresentados, em verbete histórico;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de carta familiar e de notícia, identificando: uma substituição de pronome pessoal por grupo nominal correspondente; o referente de um pronome de tratamento; em relato, o referente de pronome demonstrativo;
- estabelecem relação implícita de causa/consequência entre segmentos de artigo de divulgação científica e artigo de divulgação;
- distinguem a opinião de um fato, em notícia e artigo de divulgação científica;
- comparam dois textos (notícia e artigo de divulgação científica), identificando o gênero e o assunto de cada um;
- identificam no enunciado marcas de variantes linguísticas de espaço social (léxico/gíria), em relato de experiência pessoal;
- identificam padrões ortográficos na escrita das palavras pela comparação de processos de prefixação, com base na correlação definição/exemplo;
- identificam o sentido conotado de expressão utilizada em verso de poema;
- identificam: o efeito de sentido produzido pelo uso expressivo de recursos morfossintáticos, em poema e em romance; uma interpretação adequada para poema, considerando o uso de determinada expressão;
- identificam: o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em poema narrativo; o enunciador do discurso direto, em segmento de conto; as marcas no enunciado que determinam a personagem, em conto; as marcas do foco narrativo, em segmento de conto;
- organizam, em sequência, os principais episódios do enredo, em fábula e conto;
- inferem: o segmento do texto que representa a moral, em fábula; o sentido de humor do texto, considerando o uso intencional de ambiguidades (palavras, expressões, recursos iconográficos), em anedota ou conto.

No ponto 225, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: a finalidade de produção e o assunto do texto, com base em sua compreensão global, em cartaz de propaganda institucional e notícia; os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de gíria no enunciado, em notícia;
- identificam o sentido de vocábulo utilizado em segmento de notícia;
- localizam itens explícitos de informação, distribuídos ao longo de artigo de divulgação científica, reportagem jornalística e notícia;
- organizam, em sequência, realizando inferências básicas, itens de informação em lista de instruções, artigo de divulgação científica e resenha crítica;
- inferem informações, fatos e conceitos relevantes, com base na compreensão global do texto, em notícia, artigos de divulgação científica e de opinião;
- identificam a tese, em artigo de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de reportagem e artigo de divulgação, identificando o antecedente de pronome oblíquo;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações explícitas, distribuídas ao longo de artigo de divulgação;
- comparam dois verbetes sobre curiosidades que versam sobre o mesmo assunto;
- identificam o sentido de uso de advérbio de tempo em segmento de notícia;
- distinguem o segmento de notícia e artigo de divulgação que se caracteriza como uma opinião e não um fato;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de recursos não verbais, com a finalidade de transmitir uma mensagem de cunho político e cultural, em propaganda; de advérbio em título de texto de humor; de pontuação expressiva (dois-pontos) em crônica;
- identificam o sentido conotado de vocábulo ou de expressão metafórica utilizados, em segmento de conto;
- identificam: o local da moradia de uma personagem no enredo, em conto; a época em que ocorre a ação do enredo, em novela; as marcas do foco narrativo no enredo, em crônica, conto e poema; o enunciador do discurso direto, em conto; o conflito gerador do enredo, em conto, crônica e poema narrativo;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em crônica, poema e lenda;
- inferem: a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula; o humor de anedota e conto, considerando o uso intencional de ambiguidades (palavras, expressões, recursos iconográficos).

No ponto 225, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: a finalidade de produção e o assunto do texto, em instruções; os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento, em instruções e propaganda institucional, e o uso de formas verbais flexionadas no imperativo, em instruções;
- identificam o sentido restrito de vocábulo da área: científica, em artigo de divulgação; de economia, em segmento de artigo de opinião; e técnica, em artigo de divulgação;
- localizam e relacionam informações relativas afins, condições ou temporalidade, em instruções, artigo de divulgação científica, artigo de opinião e notícia;
- localizam informações explícitas, com o objetivo de solucionar um problema proposto, em declaração de direitos e entrevista;
- localizam informações explícitas, relativos à descrição de características de determinada pessoa, em notícia;
- estabelecem relações entre legendas ou iconografias e o corpo do texto, comparando informações, em notícia e artigo de divulgação;
- inferem: o tema ou o assunto principal do texto, estabelecendo relações entre as informações, em artigo de divulgação científica, reportagem jornalística e informe científico; informações, fatos ou conceitos relevantes, com base na compreensão global do texto, em notícia, artigos de divulgação científica e de opinião; e a tese, com base na argumentação construída pelo autor, em notícia;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação, identificando o referente de um pronome relativo;
- estabelecem relações de causa/consequência, entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto, em reportagem;
- identificam o efeito de sentido de uso do verbo imperativo, em instruções;
- identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em instruções.
- identificam uma interpretação adequada para poema: analisando uma expressão do texto que comprove a interpretação dada; e relacionando o texto a outro com o qual estabelece uma intertextualidade temática;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em conto e fábula;
- inferem: o foco narrativo e o conflito gerador do enredo, em conto, crônica e poema narrativo; o papel desempenhado pelas personagens no enredo, em conto e crônica; a perspectiva do narrador, justificando conceitualmente essa perspectiva, em crônica;
- justificam o efeito de sentido produzido pela reiteração de determinados versos e pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado, em poema.

No ponto 225, os alunos da 3ª série do Ensino Médio também:

- localizam itens explícitos e pontuais de informação, em instruções e artigo de divulgação científica;
- inferem o tema do texto, em charge;
- identificam processos explícitos de referência a outros textos, em conto;
- inferem o papel desempenhado pelas personagens no enredo, em crônica narrativa;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de pontuação expressiva (reticências), em verso de poema.

250

No ponto 250, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: a finalidade de produção do texto, em anedota e reportagem; os interlocutores do texto, em propaganda comercial e carta familiar; os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em bilhete e reportagem;
- identificam o sentido denotado de vocábulo específico da área científica, em segmento de artigo de divulgação;
- localizam informação explícita, em notícia e artigo de divulgação;
- organizam, em sequência, informações explícitas, em notícia e instruções;
- selecionam outro título para o texto, considerando o assunto nele tratado, em carta;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos: de artigo de divulgação científica, associando uma expressão a seu referente; e de carta, identificando o antecedente de um pronome oblíquo; de artigo de divulgação, identificando o antecedente de pronome pessoal;
- identificam o sentido intencional de uso de ilustrações, em texto do gênero “Você sabia?”;
- estabelecem relações implícitas de causa/consequência entre segmentos de artigo de divulgação e instruções;
- identificam a relação por complementação das informações entre dois textos didáticos sobre o mesmo assunto;
- identificam o uso de variante linguística de espaço físico (léxico), em tira em quadradinhos;

- identificam uma substituição verbal do verbo “haver” por “existir”, considerando a concordância e o tempo verbal adequados para o enunciado do problema apresentado;
- identificam o sentido conotado de expressão utilizada em texto, com base em sua compreensão global;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: marca discursiva típica da introdução de registro ficcional (“era uma vez”), em contos infantis; pontuação expressiva (reticências), em segmento de história em quadrinhos; exclamação, em diferentes partes de fábula; interrogação, em poema; e recursos semânticos expressivos (comparação), em versos de poema;
- identificam: o conflito gerador do enredo, em fábula, crônica narrativa e trecho de romance; o segmento que o enunciador determina o desfecho do enredo, em fábula; a perspectiva do narrador, em fábula; as marcas do foco narrativo, em trecho de romance; e, o local em que se passa a história, em conto;
- inferem: a moral, estabelecendo sua relação com o tema, em fábula; e o efeito de humor produzido, em crônica, pelo uso intencional de palavras e expressões ambíguas.

No ponto 250, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: o provável público-alvo, a finalidade de produção e o assunto principal do texto, em propaganda, artigo de divulgação e instruções; os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em artigo de divulgação científica; os interlocutores prováveis do texto, pelo uso de expressão que marca o gênero feminino, em artigo de opinião, de expressões coloquiais, em artigo de divulgação, e de pronomes e jargões, em carta;
- identificam o sentido de expressão restrita utilizada em artigo de divulgação científica;
- localizam itens explícitos de informação: relativos à descrição de características de lugar em relato de memórias; distribuídos ao longo de artigo de divulgação científica e reportagem jornalística;
- organizam, em sequência, as informações, em artigo de opinião;
- inferem: informação subentendida, em relato de memórias e artigo de opinião; o assunto principal do texto, estabelecendo relações entre as informações, em reportagem, verbete de enciclopédia e artigo de divulgação científica;
- selecionam outro título para texto, com base em sua compreensão global, artigo de divulgação científica;
- identificam a tese defendida pelo enunciador, em artigo de opinião;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações implícitas, em lista de instruções e artigo de divulgação científica;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de texto, identificando o antecedente de um pronome oblíquo;
- estabelecem relações lógico-discursivas, pelo uso de conjunções, em segmentos de artigo de divulgação;
- distinguem a opinião sobre um fato, em artigo de divulgação e notícia;
- comparam dois textos (notícia e texto informativo ou textos informativos de interesse didático) que versam sobre um mesmo assunto, identificando as diferentes informações e finalidades de produção de cada um deles;
- identificam os efeitos persuasivos do uso de uma determinada imagem, em propaganda institucional;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de aspas para marcar a transcrição da fala de outra pessoa, no enunciado de artigo de divulgação e notícia; e de discurso direto, em informativo de interesse didático;
- identificam: expressões que podem ser caracterizadas como gírias, em notícia; frases que podem ser caracterizadas como típicas da fala, em artigo de divulgação; padrões ortográficos (plural dos substantivos compostos), na escrita das palavras, com base na correlação entre definição/exemplo; formas verbais e pronominais decorrentes da mudança de foco narrativo no enunciado de notícia;
- identificam o sentido conotado de vocábulo ou de expressão metafórica utilizados, em segmento de poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de: expressão ou de palavra no diminutivo, em poema; pontuação expressiva (interrogação), em segmento de crônica; verbos no gerúndio, em conto;
- identificam: as expressões utilizadas pelo narrador que marcam o momento em que o fato foi narrado, em segmento de romance; o segmento em que o foco narrativo é explicitado, em crônica e poema; o enunciado que se apresenta sob a forma de discurso direto, em conto, fábula e novela; a sequência dos enunciados, em poema; o fato que gera o conflito do enredo, em fábula e crônica narrativa;
- identificam o verso de poema que representa uma metáfora, com base em uma dada definição;
- inferem informação pressuposta, com base na compreensão global do texto, em poema, crônica e conto;
- inferem: a moral, estabelecendo relação entre a moral e o tema, em fábula; o humor produzido, pela introdução de um fato novo no final da narrativa, em crônica, e de metáfora, em *hai-kai*.

No ponto 250, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: a finalidade, gênero e assunto principal do texto, em relatório, documento público, instruções e verbete de enciclopédia; os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento, em instruções e artigo de divulgação;
- localizam e relacionam itens explícitos de informação, distribuídos ao longo de propaganda, artigo de divulgação científica e reportagem jornalística;

- localizam item explícito de informação, com a finalidade de solucionar um problema proposto, em artigo de divulgação científica e instruções;
- diferenciam a ideia principal da secundária em notícia;
- organizam, em sequência, informações explícitas, em artigo de divulgação científica;
- inferem: o assunto principal do texto, estabelecendo relações entre as informações, em reportagem jornalística, verbete de enciclopédia e artigo de divulgação científica; o conceito implícito e a posição do enunciador sobre um fato, em artigo de divulgação científica;
- identificam: os argumentos utilizados pelo autor para defender sua tese, em artigo de opinião, carta argumentativa e crônica jornalística; o uso adequado de concordância verbal, com base na correlação definição/exemplo, em artigo de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação científica, identificando o antecedente de uma locução pronominal, e os antecedentes nominais de formas pronominais;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações pressupostas distribuídas em notícia;
- distinguem a opinião do enunciador sobre um fato, em carta do leitor;
- inferem: a tese defendida, com base na análise da argumentação construída pelo enunciador, em artigo de opinião; a opinião pressuposta do enunciador, em reportagem;
- justificam, com base nas características dos gêneros, diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em dois textos diferentes;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de versos associados a imagens, interpretando essa associação para avaliar mensagem de ordem ecológica, em história em quadrinhos; de recursos não verbais, identificando as intenções do autor ao utilizá-los para complementar as informações, em propaganda;
- justificam o uso intencional de gírias, em artigo de divulgação;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição e vários exemplos de diferentes naturezas;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de expressão conotada, associando-a a um provérbio, em crônica; do discurso direto enunciado pela personagem, em conto; de verbos em primeira pessoa, em poema; de expressão entre aspas, em conto; de pontuação expressiva (parênteses), em segmento de crônica; de pontuação expressiva (exclamação), em trecho de romance;
- identificam o enunciador de segmento que representa o discurso direto, em conto;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em crônica narrativa;
- inferem: o fato que deu origem à produção do texto, crônica reflexiva; o conflito gerador do enredo, analisando o papel assumido pelas personagens, em conto e crônica; o foco narrativo, em segmento de crônica;
- identificam uma interpretação adequada para poema, com base em informações sobre o texto lido;
- justificam o efeito: de sentido produzido pelo uso de metáfora em poema; de ironia, em crônica; de humor em conto pelo uso de clichês utilizados pela personagem para sintetizar um fato ocorrido;
- identificam os interlocutores prováveis, considerando as marcas pronominais presentes no texto, em folheto de informação;
- localizam informações explícitas, com o objetivo de solucionar um problema proposto, em propaganda institucional.

No ponto 250, os alunos da 3ª série do Ensino Médio também:

- identificam os interlocutores prováveis, considerando as marcas pronominais presentes no texto, em artigo de opinião, bula de remédio e propaganda;
- inferem o público-alvo e os objetivos do autor do texto, em reportagem e instruções;
- identificam o sentido de palavra gramatical (preposição e advérbio) utilizada em segmento de notícia;
- estabelecem relações entre imagens e o corpo do texto, comparando informações explícitas em cartaz;
- localizam itens explícitos de informação, relativos à descrição de características de determinado fenômeno ou fato, em certificado, crônica jornalística e artigo de opinião;
- identificam: a proposta defendida pelo autor, em carta e artigo de opinião; componentes do texto argumentativo, como procedimentos de exemplificação, para defender a tese, em artigo de divulgação;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação, identificando o antecedente de locução pronominal; em notícia, os antecedentes nominais de formas pronominais;
- identificam procedimentos explícitos de remissão a fato histórico ou a outro texto, em resenha crítica ou comentário;
- justificam a possível intenção dos enunciadores, em diferentes textos, comparando o sentido de mesma frase enunciada em duas situações comunicativas diferentes;
- identificam processos explícitos de referência a versos de poema em história em quadrinhos, para avaliar seu tema;
- identificam uma interpretação adequada para crônica, com base em informações sobre o texto lido;
- estabelecem relações temáticas de semelhança entre poemas de diferentes autores;
- inferem o papel desempenhado pelas personagens no enredo, em conto, crônica e fábula.

- diferenciam a ideia principal das ideias secundárias, em artigo de divulgação científica;
- organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo de um relato;
- estabelecem relações entre imagens complementares e o corpo do texto, em artigo de divulgação científica e notícia;
- inferem: opiniões do enunciador sobre um fato, em artigo de opinião, informativo científico e carta de opinião; o tema do texto, em artigo de opinião;
- localizam os argumentos utilizados pelo enunciador para defender sua tese, em artigo de opinião e carta de leitor;
- identificam o sentido de operadores discursivos (conjunção/condição/alternância), em segmento de entrevista, artigo de opinião e instrução;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de notícia, identificando: o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais e o antecedente de um pronome relativo;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de notícia, de reportagem e de artigo de divulgação;
- inferem a tese defendida, com base na compreensão global do texto, em carta de opinião, artigo de opinião e crônica reflexiva;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de aspas, para reproduzir o discurso direto citado, em notícia e artigo de divulgação; pela inserção do discurso direto, em artigo de divulgação;
- justificam a presença de variante linguística coloquial, com a intenção de persuadir determinado público-alvo a adquirir o produto anunciado, em texto de propaganda;
- distinguem um fato da opinião sobre esse mesmo fato, em notícia;
- aplicam conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação (vírgula para isolar o aposto), com base na correlação entre definição/exemplo;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em diferentes processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição e múltiplos exemplos a ela relacionados;
- identificam o efeito de sentido produzido: pela repetição de adjetivos caracterizadores da atitude da personagem principal, em fábula; e pelo uso de recursos semânticos expressivos (personificação, metáfora e antítese), em verso de poema, a partir de uma dada definição;
- identificam o enunciador do discurso direto ou a frase que é apresentada sob forma de discurso direto, em crônica narrativa e conto;
- organizam, em sequência, os episódios do enredo, em conto;
- inferem: os diferentes papéis desempenhados pelas personagens na construção do conflito gerador do enredo, em conto e crônica; a perspectiva do narrador, justificando conceitualmente essa perspectiva, em conto.
- justificam o efeito de humor produzido no enunciado: pelo modo como o narrador descreve a personagem, em crônica; considerando a brincadeira do poeta com palavras homônimas, em poema.

No ponto 275, os alunos da 3ª série do Ensino Médio também:

- identificam: os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em requerimento; os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento, em propaganda;
- identificam o sentido: de vocábulo técnico, utilizado em segmento de notícia; de expressão gramatical (conjunção alternativa), utilizada em segmento de artigo de divulgação;
- estabelecem relações entre imagens e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas, em propaganda, tira em quadrinhos e notícia;
- identificam estratégias empregadas pelo enunciador para convencimento do público-alvo como o uso: de adjetivação (comoção), para convencer o leitor a aceitar a tese defendida, em artigo de opinião; de recursos gráficos (sedução), para chamar a atenção do leitor, em propaganda; de dados numéricos, para persuadir o leitor, em carta de opinião;
- identificam: componentes do texto argumentativo, como procedimentos de exemplificação, em entrevista; as marcas linguísticas que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos, em notícia;
- organizam, em sequência, os procedimentos apresentados, em instruções;
- distinguem um fato da opinião sobre esse mesmo fato, em artigo de opinião e artigo de divulgação;
- inferem a tese defendida, com base na compreensão global do texto, em resenha crítica, artigo de opinião, artigo de divulgação científica e carta de opinião;
- inferem a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor, em artigo de opinião;
- inferem o sentido de operadores discursivos em propaganda institucional;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de nomenclatura específica de determinada área de conhecimento científico, em comentário;
- identificam normas ortográficas (acentuação das palavras), com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de verbo na voz passiva, em notícia;

- justificam a presença de marcas de variação linguística no que diz respeito: a fatores geográficos, do ponto de vista do léxico, em carta de opinião; às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, em relação ao léxico utilizado (termos heterógrafos e homógrafos), em informativo de finalidade didática;
- justificam o uso de empréstimos linguísticos (lexicais), em artigo de divulgação;
- aplicam conhecimentos relativos: às unidades linguísticas (sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação (uso da vírgula); às regularidades observadas em processos de derivação (substantivo derivado de verbo), com base na correlação entre definição/exemplo;
- localizam informações explícitas, relativas à descrição de características de determinado objeto, em artigo de divulgação;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto, identificando o antecedente de um pronome oblíquo, em artigo de divulgação científica;
- identificam processo explícito de referência: a outro poema de época e autor diferentes, em poema; à forma (soneto) como o poema foi construído;
- inferem: a perspectiva do narrador, em crônica; o conflito gerador do enredo, em crônica; o papel desempenhado pelas personagens no enredo, em conto e crônica;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de expressão metafórica, em crônica literária;
- articulam conhecimentos e informações, para explicar a ironia: em poema, considerando as oposições que se estabelecem entre o que o título anuncia e o que as expressões contraditórias do corpo do texto sugerem ao leitor; e, em charge, considerando a contradição ideológica que se estabelece entre a fala de uma personagem e a atividade desenvolvida por outra.

300

No ponto 300, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

- inferem a ideia principal, com base em sua compreensão global do texto, em artigo de divulgação;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de notícia, identificando o antecedente de pronome relativo;
- identificam o enunciado que representa uma opinião sobre um fato, em notícia;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso intencional de pontuação expressiva (reticências), em verso de poema.

No ponto 300, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: o provável público-alvo, a finalidade de produção e o assunto principal do texto, em artigo de divulgação e cartaz de propaganda institucional; os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em verbete de dicionário;
- inferem informação implícita, em parte de artigo de divulgação científica;
- identificam a tese defendida, em artigo de opinião;
- estabelecem relações lógico-discursivas, selecionando uma conjunção que pode substituir outra de mesmo sentido, em advertência;
- distinguem a opinião a respeito de um fato, em entrevista e artigo de divulgação de interesse didático;
- identificam uma referência a um ditado popular, em artigo de opinião;
- identificam: padrões ortográficos na escrita das palavras terminadas pelos sufixos (*eza/esa*), com base na correlação entre definição/exemplo; o verbo de frase enunciada em discurso direto, em notícia;
- identificam o sentido produzido pelo uso do verbo no modo imperativo, em cartaz de propaganda institucional;
- identificam processos de transformação do enunciado, pelo uso do imperativo, de acordo com as características do gênero, em receita culinária;
- identificam o sentido conotado de vocábulo utilizado para provocar uma ironia, em verso de poema;
- organizam, em sequência, os principais episódios do enredo, em um trecho de romance;
- identificam o verso que pode servir de exemplo para o uso de recurso semântico-expressivo (personificação e comparação), em poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de estribilho ao final de cada estrofe e de determinados recursos gráficos, sonoros e rítmicos, em poema.

No ponto 300, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: a finalidade de produção, o gênero e o assunto principal do texto, em anúncio publicitário e infográfico; os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em roteiro de percurso geográfico e de artigo científico; os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinados pronomes, em carta de opinião;

- identificam o sentido restrito a determinada área de conhecimento (tecnológica) de vocábulo utilizado em segmento de artigo de divulgação científica;
- identificam o sentido de operadores discursivos (conectivos de adição), em segmento de artigo científico;
- localizam e relacionam itens explícitos de informação, distribuídos ao longo de artigo de divulgação, carta de opinião, notícia e infográfico, inclusive mobilizando as informações para a solução de problemas propostos;
- localizam um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em artigo de opinião;
- organizam, em sequência, as informações, em artigo de divulgação;
- diferenciam ideias principais de secundárias, em relação a tema filosófico e histórico, em entrevista e artigo de divulgação histórica;
- inferem a opinião ou crítica implícita do enunciador, em relação a determinado fato ou ideia, em artigo de opinião, carta do leitor e entrevista;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação científica, identificando o antecedente de pronome oblíquo;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações subentendidas, em artigo de divulgação científica;
- inferem a tese defendida, com base na compreensão do texto, em crônica reflexiva, artigo de opinião, carta de opinião e texto filosófico;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de notações e nomenclaturas específicas da área científica, em artigo de divulgação;
- justificam diferenças no tratamento dado a uma mesma informação: em verbete de enciclopédia e artigo de divulgação, com base na análise das características dos gêneros; em carta e artigo de opinião, com base na análise da posição dos enunciadores sobre uma ideia implícita;
- justificam o uso de recursos de apropriação textual como: discurso direto para sensibilizar o leitor, em notícia; de marcas gráficas (itálico), em palavras estrangeiras, em artigo de opinião;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de modo e tempo verbal, em notícia;
- justificam o uso de variantes linguísticas típicas da língua falada, em transcrição de entrevista;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação, com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam o efeito de sentido produzido: pela exploração de recursos morfossintáticos, justificando gramaticalmente esse efeito, em poema; e pelo uso de pontuação expressiva (parênteses), em verso final do poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso semântico expressivo: “personificação,” em segmento de crônica e de poema, e “antítese,” em verso de poema, a partir de uma dada definição;
- inferem: as causas do conflito vivido pela personagem no enredo, em conto; a perspectiva do narrador, justificando-a com base na análise das marcas pronominais presentes no enunciado ou na aplicação das categorias explicativas da teoria literária, em conto;
- organizam, em sequência, os episódios do enredo, em lenda;
- justificam o efeito: de sentido produzido pelo uso de recursos gráficos, gráfico-visuais, sonoros ou rítmicos, em poema; de humor ou ironia produzido pelo uso intencional de pontuação expressiva (frase entre parênteses), em crônica; apresentação de fatos contraditórios, em conto; jogo de palavras, em segmento de romance.

No ponto 300, os alunos da 3ª série do Ensino Médio também:

- identificam os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento, em requerimento, carta literária de época e procedimento;
- inferem o público-alvo provável e os objetivos do autor do texto, em certificado, notícia e propaganda;
- inferem: o assunto principal ou tema, estabelecendo relações entre informações do texto, em artigo de divulgação científica; a proposta subentendida do enunciador para resolver determinado problema de ordem social, em artigo de opinião e reportagem; e a tese defendida, com base na argumentação construída pelo autor, em artigo de opinião;
- identificam estratégias empregadas pelo enunciador para convencimento do público-alvo, como o uso de palavra de sentido apelativo, de forma a convencer o leitor, em artigo de opinião;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de notícia;
- organizam, em sequência, as informações apresentadas em artigo de opinião;
- distinguem um fato da opinião sobre esse mesmo fato, em artigo de divulgação científica e resenha;
- justificam o uso intencional de marcas verbais de primeira pessoa do plural para persuadir o leitor, em artigo de opinião;
- justificam diferenças ou semelhanças observadas no tratamento de uma mesma informação veiculada em dois textos diferentes (artigo de divulgação e charge; verbetes de enciclopédia histórica);
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de citação de forma a apresentar um argumento de autoridade para sustentar a tese defendida, em texto filosófico; de parênteses, com a intenção de identificar a autoria de frase, em artigo de opinião; de travessão, com a intenção de esclarecer uma afirmação anteriormente expressa, em resenha;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de nomenclatura específica de determinada área de conhecimento científico, em verbete de dicionário;

- identificam: normas ortográficas (acentuação das palavras), com base na correlação entre definição/exemplo; o segmento em que o enunciador utiliza conjunções conformativas de forma a se isentar da responsabilidade de assumir uma dada opinião, em notícia; o sentido de expressão crítica, em verbete de enciclopédia histórica; o efeito de sentido produzido pelo uso de verbos no futuro do pretérito, em segmento de artigo de divulgação;
- justificam a presença de marcas de variação linguística, no que diz respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, no que diz respeito ao léxico (uso de gírias), de forma a atender o perfil do público-alvo, em notícia;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em segmento de romance e poema narrativo;
- estabelecem: relações temáticas de semelhança entre versos de poemas de diferentes autores; relações entre forma (exploração gráfica do espaço) e temas (descrição de cena) em um poema;
- confrontam pontos de vista diferentes, relacionados a período literário, no que diz respeito a histórias de condições de produção, circulação e recepção de textos;
- inferem uma proposição que pode representar a tese defendida pelo poeta, em um poema argumentativo;
- estabelecem relações: entre as perspectivas dos narradores em dois trechos diferentes de romances; temáticas entre dois poemas de diferentes autores;
- inferem: o conflito gerador do enredo, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pela personagem, de crônica e conto; o comportamento da personagem no enredo, em novela literária; a relação de familiaridade entre personagens, em texto teatral;
- inferem a perspectiva do narrador justificando conceitualmente essa perspectiva, em conto;
- justificam o efeito de sentido produzido: pelo uso de marcas de variação linguística que caracterizam a posição social da personagem, em texto teatral; pela reiteração de grupos de palavras de um mesmo campo semântico, em poema; pelo uso expressivo da interrogação, em segmento de crônica; pelo uso de expressões de sentido figurado, em poema;
- articulam conhecimentos e informações para explicar: a ironia produzida pelas referências comparativas a autores clássicos, em crônica reflexiva; a ironia produzida pela mobilização de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, em conto; o humor produzido pelo uso de palavras jocosas, em poema; o humor produzido pelo uso de palavras ambíguas, em crônica.

325

No ponto 325, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam os constituintes que marcam o gênero, em cartaz de propaganda institucional;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de palavra com a finalidade de criar um determinado comportamento, em propaganda; e de formas de apropriação textual, como a utilização de outro gênero, em gênero publicitário;
- inferem o tema, em resenha literária;
- identificam a referência a um fato histórico implícito, em conto;
- identificam versos que podem servir de exemplo para uma dada interpretação de antítese, em poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso reiterado do pronome adjetivo, em poema;
- identificam os versos que podem servir de exemplo para uma definição de personificação, em poema;
- inferem a moral, estabelecendo relação entre a moral e o tema do texto, em fábula.

No ponto 325, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam os interlocutores prováveis do texto, considerando as formas verbais flexionadas no modo imperativo, em propaganda;
- inferem o sentido restrito de vocábulo de determinada área técnica, em texto informativo de interesse didático;
- localizam e relacionam informações explícitas, em tabela;
- organizam, em sequência, as informações, em notícia e instruções;
- inferem o fato criticado pelo enunciador, em carta do leitor publicada em jornal;
- inferem o assunto principal, com base na localização de informações explícitas, em reportagem;
- localizam um argumento utilizado pelo enunciador para defender sua tese, em artigo de divulgação científica e crônica de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação científica, identificando o antecedente de pronome relativo;
- distinguem a opinião do enunciador sobre um conceito científico, em artigo de divulgação;
- comparam duas cartas públicas de opinião, relativas a um mesmo fato, justificando as respectivas posições de seus enunciadores;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: intercalado do presente do indicativo e do presente do subjuntivo, em documento jurídico público; de formas de apropriação textual (paráfrase), em resenha;

- identificam uso adequado da concordância verbal, com base na correlação entre definição/exemplo, em trecho de gramática;
- justificam a presença, em diferentes gêneros, de marcas de variação linguística, no que diz respeito a fatores sociológicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia e da sintaxe;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação (formação do diminutivo) como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo;
- distinguem um fato da opinião em relação a este fato, em notícia;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso expressivo: de pontuação (palavra entre travessões), em segmento de crônica; e de recursos semânticos (personificação e metonímia), a partir de uma dada definição, em verso de poema;
- identificam marcas: de discurso indireto no enunciado, em conto; e de discurso indireto livre, em crônica e trecho de romance;
- inferem: a perspectiva do narrador, justificando conceitualmente essa perspectiva, em conto; e o conflito gerador do enredo, em conto;
- justificam o efeito: de sentido produzido pelo uso de expressões metafóricas e de recursos gráfico-visuais, sonoros ou rítmicos (aliteração), em poema; e de humor produzido pelo uso de pontuação expressiva (vírgula), em relato literário, e de expressões, em poema.

No ponto 325, os alunos da 3ª série do Ensino Médio também:

- inferem o público-alvo e os objetivos do autor do texto, em instruções;
- identificam o sentido de expressão gramatical, em segmento de notícia;
- diferenciam as ideias centrais das secundárias, em artigo de opinião, notícia, artigo histórico e entrevista;
- identificam a proposta defendida pelo enunciador, considerando a tese apresentada e a argumentação construída, em carta de leitor e reportagem;
- estabelecem relações entre informações pressupostas, em gráfico;
- inferem o tema ou assunto principal do texto, em reportagem e charge; e propostas do enunciador, com base na compreensão do texto, para resolução de determinado problema de origem social, em artigo de opinião.
- inferem o sentido de operadores discursivos, em carta de leitor;
- identificam os argumentos apresentados pelo enunciador para defender sua tese, em artigo de opinião;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações implícitas, em artigo de divulgação científica, reportagem e notícia;
- organizam, em sequência, as informações, em artigo de divulgação científica;
- distinguem um fato da opinião pressuposta em relação a esse mesmo fato, em artigo de opinião e crônica jornalística;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de nomenclatura específica de determinada área de conhecimento científico, em artigo de divulgação;
- identificam normas de colocação pronominal, com base na correlação entre definição/exemplo;
- justificam o uso de empréstimos linguísticos, em artigo de divulgação;
- justificam diferenças ou semelhanças observadas no tratamento de uma mesma informação veiculada em dois textos diferentes (cartas de leitores);
- aplicam conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos e sentenças) como estratégia de solução de problemas de pontuação (uso da vírgula), com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam o uso de recursos semânticos expressivos (antítese ou comparação), em versos de poema, a partir de uma dada definição;
- estabelecem relações entre: forma e tema, em poema; e temas, em letra de música e poema de diferentes autores;
- inferem o tema do poema, com base em sua compreensão global;
- inferem o conflito gerador do enredo, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens, em texto teatral e poema narrativo;
- justificam os efeitos produzidos: pela reiteração intencional de palavras, em poema ou crônica; pelo uso de neologismo, em conto; pelo uso de expressões metafóricas, em poema; pelo uso de variantes linguísticas, em segmento de romance; pelo uso de pontuação expressiva, reticências, em poema; parênteses, em crônica;
- justificam o período de produção (época) de segmento de romance, considerando informações sobre seu gênero, tema, contexto sociocultural e autoria;
- articulam conhecimentos literários e informações textuais, para explicar: a ironia produzida pelo narrador, em excerto de romance; a opção estilística do poeta, em poema; o humor produzido pelo uso ambíguo do discurso direto, em crônica.

No ponto 350, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam os interlocutores prováveis do texto, pela análise do uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo afirmativo, em instruções;
- organizam, em sequência, informações, em notícia;
- localizam argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em carta de opinião e artigo de opinião;
- identificam o sentido de operadores discursivos (conjunções e advérbios), em artigo de divulgação;
- justificam o uso de termos específicos de área científica, em artigo de divulgação;
- identificam o uso adequado da concordância nominal, em frase, com base na correlação entre definição/exemplo;
- aplicam conhecimentos relativos: a unidades linguísticas (períodos ou sentenças ou sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação (utilização da vírgula), com base na correlação entre definição/exemplo; e a regularidades morfológicas, para analisar termo científico utilizado em artigo de divulgação;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: reiterado de expressões adverbiais de lugar, em segmento de romance; de pontuação expressiva (exclamação), em versos de poema;
- identificam marcas de discurso direto e indireto no enunciado, em conto;
- identificam o verso do poema que pode exemplificar a personificação;
- identificam o papel desempenhado pelas personagens, em trecho de romance;
- identificam uma interpretação adequada para texto, considerando a forma como o tema foi desenvolvido, em poema.

No ponto 350, os alunos da 3ª série do Ensino Médio também:

- inferem o público-alvo e os objetivos do autor do texto, em resenha literária;
- identificam a função de um subtítulo (lead), em artigo de divulgação científica;
- localizam e integram várias informações explícitas, sintetizando-as em uma ideia geral, em verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, bula de remédio e artigo de opinião;
- diferenciam tópicos e subtópicos, em bula de remédio;
- inferem: o tema do texto, estabelecendo relações entre informações subentendidas, em artigo de divulgação científica e artigo filosófico; e, as propostas subentendidas no texto, para a resolução de determinado problema, em documento oficial (declaração universal de direitos humanos);
- identificam: estratégias empregadas pelo enunciador para convencimento do público-alvo, como o uso de imagens, em propaganda; e os componentes argumentativos (comparação, definição/exemplo, refutação/proposta), utilizados pelo enunciador, em artigo de opinião e carta de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação e artigo de opinião, identificando retomadas anafóricas por elipse;
- justificam o papel de categorias da enunciação (pessoa), na construção de um sentido para o texto, em artigo de opinião;
- justificam: semelhanças observadas no tratamento dado a uma mesma informação veiculada por diferentes textos (artigo de divulgação científica e mapa geográfico); formas de apropriação textual (reprodução de discurso direto), para fundamentar os fatos apresentados, em notícia;
- identificam normas ortográficas (acentuação das palavras), com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: do verbo na voz passiva em comparação com o uso do verbo na voz ativa, em resenha; do verbo na primeira pessoa do plural em resposta a pergunta, em entrevista; da reiteração de adjetivos, em artigo de opinião;
- justificam: a presença de marcas de variação linguística, no que diz respeito a fatores geográficos, do ponto de vista da morfologia e da sintaxe, em resenha crítica; a transcrição em inglês de nome de pesquisa, em artigo de divulgação;
- aplicam conhecimentos relativos às regularidades observadas em processos de formação de palavras como estratégia para identificar aquelas formadas pelo processo de derivação;
- identificam: interpretação adequada para poema, com base na compreensão de seu tema e na explicação literária de sua construção; processos explícitos de remissão ou referência a outros autores da literatura, em poema e conto;
- estabelecem relações entre: forma (versos) e tema (descrição de cena), em poema; condições histórico-sociais (políticas) de produção e escolha de temas, em segmento de romance;
- inferem: o conflito central ou o desfecho do enredo, analisando os papéis assumidos pelas personagens, em crônica; a perspectiva do narrador, com base na compreensão do enredo, em conto;
- justificam os efeitos de sentido produzidos: pela reiteração intencional de palavras, em poema; pelo uso reiterado da adjetivação, em novela; pela substantivação de adjetivo, em segmento de romance;

- identificam recursos semânticos expressivos (personificação), em versos de poema, a partir de uma dada definição;
- justificam o período de produção (época) de poema, considerando informações sobre seu gênero, tema e autoria;
- articulam conhecimentos literários e informações textuais, para explicar o humor produzido pelo uso de palavra com sentido ambíguo, em conto.

375



No ponto 375, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também:

- estabelecem relações entre gráficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas;
- inferem uma possível opinião divergente, em relação à tese defendida pelo autor, em artigo de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de crônica jornalística, identificando o referente de uma retomada lexical por pronome demonstrativo;
- localizam informação explícita com o objetivo de solucionar um problema proposto, em reportagem.

No ponto 375, os alunos da 3ª série do Ensino Médio também:

- identificam: os elementos constitutivos da organização interna do gênero entrevista; e os interlocutores prováveis do texto, considerando uso de marcas verbais ou pronominais, em artigo de opinião e propaganda;
- identificam o sentido restrito de termo tecnológico utilizado em segmento de artigo de opinião;
- identificam: a proposta defendida pelo enunciador, considerando a tese apresentada e a argumentação construída, em artigos de reflexão sociológica e de opinião; os componentes do texto argumentativo como argumento/contra-argumento e refutação/proposta, em artigo de opinião;
- estabelecem relações implícitas de causa/consequência entre informações, em artigo de divulgação científica;
- distinguem um fato da opinião pressuposta em relação a esse mesmo fato, em artigo de opinião e artigo de reflexão filosófica;
- inferem o sentido de uso de operador discursivo, para estabelecer uma ressalva, em segmento de artigo de opinião;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de nomenclaturas específicas da área de filosofia ou sociologia, em artigo de opinião;
- justificam o uso de empréstimos linguísticos (lexicais), em notícia;
- aplicam conhecimentos relativos: a unidades linguísticas (sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação (o uso de vírgulas para isolar o vocativo); e a regularidades observadas em processos de derivação (palavras que se assemelham semanticamente pela análise de processos de sufixação), como estratégia para resolver problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam: recursos semânticos expressivos (antíteses), em versos de poema, a partir de uma dada definição; e uma interpretação adequada de poema ou segmento de romance, com base na compreensão de seu tema;
- comparam e confrontam pontos de vista diferentes relacionados às condições históricas de produção e recepção de determinado romance;
- inferem a perspectiva do narrador, explicando-a no contexto do texto e justificando-a conceitualmente, em excerto de romance;
- inferem informação pressuposta ou subentendida, com base na sua compreensão global, em poema;
- inferem o conflito gerador do enredo, em conto;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso: reiterado de artigos definidos e indefinidos, em poema; e do particípio passado com dupla função (verbal e adjetiva), em segmento de conto;
- articulam conhecimentos literários e informações textuais, para explicar: opiniões e valores implícitos, em crônica; o humor, devido à alteração de sentido de determinada frase, em crônica.

> 375



No ponto maior do que 375, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam uma interpretação adequada para crônica, avaliando as relações lógico-discursivas estabelecidas e o efeito de sentido produzido pelo narrador, com a mudança da categoria de tempo do passado para o presente (debreagem temporal).

No ponto maior do que 375, os alunos da 3ª série do Ensino Médio também:

- inferem o público-alvo provável e os objetivos do autor do texto, em carta literária de época;
- estabelecem relação implícita de causa/consequência entre informações pressupostas, em notícia;
- organizam, em sequência, proposições desenvolvidas pelo autor, em artigo de divulgação;
- inferem a tese defendida, com base na análise da argumentação construída pelo autor, em artigo de opinião;
- identificam palavras que contenham hiato em sua formação;
- identificam uma interpretação adequada para poema, com base em justificativa dos recursos linguísticos expressivos utilizados;
- estabelecem relações temáticas de semelhança entre poemas produzidos por diferentes autores, em diferentes épocas;
- comparam e confrontam, em crítica literária, pontos de vista diferentes relacionados a determinado texto literário, no que diz respeito a condições de sua produção, circulação e recepção;
- inferem o fato gerador que desencadeia o enredo, em crônica de cunho memorialista;
- justificam o efeito de sentido produzido: pela criação de palavras compostas pelo uso de pergunta retórica, em poema; pela transformação de sentido de uma expressão reiterada, em crônica reflexiva; pelo uso de pontuação expressiva (aspas em determinada expressão do texto), reiterada com significados diferentes, em crônica reflexiva;
- justificam o período literário de produção de poema, considerando informações sobre seu tema;
- organizam, em sequência lógica, os episódios principais de uma narrativa literária, em segmento de romance.

ANEXO II

ESCALA DE DESEMPENHO DE

REDAÇÃO

ESCALA DE DESEMPENHO DA REDAÇÃO

A Escala de Redação é comum aos quatro anos/série avaliados no SARESP - 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A escala permite conhecer aquilo que os alunos sabem e são capazes de realizar em relação as habilidades e competências escritoras avaliadas no SARESP.

A Escala de Redação é interpretada em quatro níveis, a saber: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. A descrição de cada um dos níveis está associada a quatro competências comuns aos anos avaliados do Ensino Fundamental e a cinco competências destinadas ao Ensino Médio, explicitadas nas Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP.

Competência I	Tema – Desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.
Competência II	Gênero – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.
Competência III	Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.
Competência IV	Registro – Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.
Competência V	Proposição – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema. (competência avaliada, apenas, no Ensino Médio).

Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho da Redação do SARESP

Intervalo de Notas	Classificação	Nível	Descrição
< 50	Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente das competências e das habilidades escritoras desejáveis para o ano e série escolar em que se encontram.
50 a < 65	Apto à continuidade	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo das competências e das habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com o currículo no ano e série subsequentes.
65 a < 90	Suficiente	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno das competências e das habilidades escritoras desejáveis para o ano e série escolar em que se encontram.
90 a 100	Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio das competências e das habilidades escritoras acima do requerido para o ano e série escolar em que se encontram.

ESCALA DE DESEMPENHO DA REDAÇÃO

Nível	Descrição das Habilidades
Abaixo do Básico	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para o ano e série:</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentam dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolvem o texto sobre outro tema; - apresentam dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolvem o texto em outro gênero; - organizam precarientemente as partes do texto, apresentando dificuldade em articular as proposições e demonstram pouco domínio na utilização dos recursos coesivos; - apresentam muitas inadequações, no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação; - elaboram proposta de intervenção precarientemente relacionada ao tema (Ensino Médio).
Básico	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para o ano e série:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreendem razoavelmente a proposta de redação e desenvolvem razoavelmente o tema, parafraseando os textos da proposta ou apresentando uma série de idéias associadas (listas) ao tema proposto; - compreendem razoavelmente a proposta de redação e desenvolvem razoavelmente os elementos constituintes do gênero indicado; - organizam razoavelmente as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências constantes, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos; - apresentam inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico; - elaboram proposta de intervenção razoavelmente relacionada ao tema, mas incipientemente articulada com a argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).
Adequado	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para o ano e série:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreendem bem a proposta de redação e desenvolvem bem o tema, apresentando indícios de um desenvolvimento temático pessoal; - compreendem bem a proposta de redação e desenvolvem bem os elementos constituintes do gênero indicado, mesmo que com desvios; - organizam bem as partes do texto, apresentando problemas pontuais na articulação entre as partes e/ou as proposições, e demonstram um bom domínio no uso dos recursos coesivos; - demonstram, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresentem alguns desvios pontuais no uso dessas regras; - elaboram proposta de intervenção bem relacionada ao tema, mas ainda pouco articulada, do ponto de vista da argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).
Avançado	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para o ano e série:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreendem muito bem a proposta de redação e desenvolvem muito bem o tema, com base na definição de um projeto temático pessoal; - compreendem muito bem a proposta de redação e desenvolvem muito bem os elementos constituintes do gênero indicado; - organizam muito bem as partes do texto e demonstram um bom domínio no uso dos recursos coesivos; - demonstram, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita; - elaboram proposta de intervenção muito bem relacionada ao tema e muito bem articulada à argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

Olavo Nogueira Batista Filho – Coordenador

Departamento de Avaliação Educacional

William Massei – Diretor

Maria Julia Filgueira Ferreira – Assistente Técnico

Equipe do Departamento de Avaliação Educacional (CIMA)

Ademilde Ferreira de Souza

Cristiane Dias Mirisola

Daniel Koketu

Denis Delgado Santos

Isabelle Regina de Amorim Mesquita

Juvenal Gouveia

Nilson Luiz da Costa Paes

Patricia de Barros Monteiro

Soraia Calderoni Statonato

Centro de Aplicação de Avaliações

Diana Yatiyo Mizoguchi - Diretor

Departamento de Informação e Monitoramento

Ione Cristina Ribeiro Assunção - Diretor

Departamento de Tecnologia de Sistemas e Inclusão Digital

André da Costa Silva - Diretor

Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

Ghisleine Trigo Silveira - Coordenador

Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica

Regina Aparecida Resek Santiago – Diretor

Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, do Ensino Médio e da Educação Profissional

Valéria Tarantello de Georgel – Diretor

Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais

Sonia Gouveia Jorge – Diretor

FUNDAÇÃO PARA O VESTIBULAR DA UNESP

Responsáveis pela Execução do Saesp 2014 Coordenação Geral

Guilherme Pereira Vanni

Sheila Zambello de Pinho

Tânia Cristina Arantes Macedo de Azevedo

Carlos Augusto Araújo Valadão

Ricardo Samih Georges Abi Rached

Coordenação de Atividades

Davi de Oliveira Gerardi – Analista de Dados

Edgar Dias Batista Junior – Analista de Sistemas

Eduardo de Souza Serrano Filho – Logística de Aplicação

Edgar Dias Batista Junior – Bases de Dados

Ligia Maria Vettorato Trevisan – Análise de Resultados

Silvia Bruni Queiroz – Análise Técnica e Pedagógica dos
Instrumentos de Medidas

Rosa Maria do Carmo Condini – Elaboração de Materiais
e Treinamento

Marcela Franco Fossey – Correção de Redações

Equipe de Análise de Resultados

Heliton Ribeiro Tavares

Dalton Francisco de Andrade

Adriano Ferreti Borgatto

Natália Noronha de Barros

Adriana Moraes de Carvalho

Nayara Negrão Pereira

Júlio César Martins

Coordenação da Elaboração de Relatórios

Tânia Cristina Arantes Macedo de Azevedo

Revisão

Ana Maria Trevisan

José Ricardo da Silva

Capa

Cintia Tinti

Editoração

Marcelo Alt dos Reis

Relatório Pedagógico
LÍNGUA
PORTUGUESA

SARESP
2014