

RELATÓRIO PEDAGÓGICO

2015 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

José Renato Nalini

Secretária-Adjunta

Cleide Bauab Eid Bochixio

Chefe de Gabinete

Marília Marton

Subsecretaria de Articulação Regional (SAREG)

Fabírcia Gomes Nieri

Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA)

Antonio Celso de Paula Albuquerque Filho

Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB)

Ghisleine Trigo Silveira

Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH)

Carmen Lucia Machado Passarelli

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)

Valéria de Souza

Execução: Fundação Vunesp

Carlos Gomes de Oliveira

Marcela Franco Fossey.

Maria Silvia Olivi Louzada

Ruy Cesar Pietropaolo

Ubirajara Inácio de Araújo

Ligia Maria Vettorato Trevisan

Tânia Cristina Arantes Macedo de Azevedo

Leitura Crítica CEFAI

Andréa Fernandes de Freitas

Edimilson de Moraes Ribeiro

Fabiana Cristine Porto dos Santos

Luciana Souza Santos

Pio de Sousa Santana

Renata Rossi Fiorim Siqueira

Leitura Crítica CEFAF

Angela Maria Baltieri Souza

Katia Regina Pessoa

Mara Lucia David

Roseli Cordeiro Cardoso

Rozeli Frasca Bueno Alves

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Praça da República, 53

01045-903 – Centro – São Paulo – SP

Telefone: 0800-7700012

www.educacao.sp.gov.br

RELATÓRIO PEDAGÓGICO

2015 SARESP

LÍNGUA PORTUGUESA

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

APRESENTAÇÃO

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 sua comparabilidade e o acompanhamento periódico da sua evolução.

Os presentes Relatórios Pedagógicos, publicados a cada edição do SARESP, enfatizam estudos específicos por disciplina, ano e série, com análises, interpretações, comentários e orientações de cunho pedagógico, considerando as provas aplicadas no ano correspondente.

Assim, o registro, nesta publicação, da análise dos resultados do SARESP, adquire especial importância para o conhecimento e discussão das suas informações por parte tanto de instituições acadêmicas que se debruçam sobre o complexo tema da avaliação como também servem de inspiração para ações de melhoria nos projetos formativos de educadores e no aperfeiçoamento da formação continuada nos âmbitos central, regional e local, aprimorando, desse modo, o conjunto das políticas públicas.

Dessa forma cada instância, nas suas esferas de gestão, deve acompanhar e apoiar as atividades necessárias e fundamentais, para que juntas – Escolas, Diretorias de Ensino, Coordenadorias, Secretarias Municipais e 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.

Esta é uma etapa fundamental na construção de uma política de planejamento pedagógico consistente e capaz de fornecer as soluções necessárias aos desafios da Educação no século XXI.

José Renato Nalini

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - DADOS GERAIS	3
1. – O SARESP 2015	3
1.1. – CARACTERÍSTICAS GERAIS	5
1.2. – CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	6
2. – PROVAS	11
3. – ABRANGÊNCIA DO SARESP	15
PARTE II. – RESULTADOS DO SARESP 2015 PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO	17
1. – RESULTADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA	19
2. – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	25
2.1. – RESULTADOS COMPARATIVOS DO SARESP COM A PROVA BRASIL/SAEB – REDE ESTADUAL	27
PARTE III – ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS	29
1. – ANÁLISE DO DESEMPENHO POR NÍVEL NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	31
1.1. – A LÍNGUA PORTUGUESA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	33
1.2. – CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SARESP 2015	34
1.2.1. – ITENS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA	35
1.2.2. – ITENS SOBRE AS CONVENÇÕES DA ESCRITA	35
1.2.3. – ITENS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS	36
1.2.4. – ITENS SOBRE A LEITURA DE TEXTOS	37
1.3. – SOBRE A CORREÇÃO DAS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SARESP 2015	38
2. – PROFICIÊNCIA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA PORTUGUESA	39
2.1. – DESCRIÇÃO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA PORTUGUESA	41
2.2. – ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA	43
2.2.1. – QUESTÕES DE RESPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO ALUNO	43
2.2.2. – QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA – SARESP 2015	106
3. – CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
4. – A LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º, 7º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	117
4.1. – PRINCÍPIOS CURRICULARES E MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DO SARESP LÍNGUA PORTUGUESA	119
4.1.1. – MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DO SARESP – LÍNGUA PORTUGUESA	122
4.1.2. – PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	124
4.2. – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO	127
4.3. – ANÁLISE DO DESEMPENHO POR NÍVEL NO 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	129
4.3.1. – CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	145

4.4. – ANÁLISE DO DESEMPENHO POR NÍVEL NO 7.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	153
4.4.1. – CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	167
4.5. – ANÁLISE DO DESEMPENHO POR NÍVEL NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	175
4.5.1. – CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	193
4.6. – ANÁLISE DO DESEMPENHO POR NÍVEL NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	197
4.6.1. – CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	214
4.7. – ANÁLISE COMPARATIVA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO – HABILIDADES ARGUMENTATIVAS	217
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
ANEXO I	225
DESCRIÇÃO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA.....	227

INTRODUÇÃO

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP realizou, em 2015, a 18ª 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 2015, a avaliação envolveu os alunos dos 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 (Leitura) e Matemática.

Além de 4.919 escolas estaduais administradas pela Secretaria da Educação/SP, distribuídas em 644 municípios, participaram 194 escolas técnicas – ETEs –, distribuídas em 148 municípios e administradas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, vinculado à Secretaria Estadual do Desenvolvimento do Estado de São Paulo, além de 823 escolas integrantes de redes municipais de 174 municípios paulistas e 25 escolas particulares.

A operacionalização do SARESP 2015 ficou 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 aos gestores de escolas o diagnóstico do estágio de desenvolvimento do processo educacional que vem sendo executado nas escolas públicas estaduais paulistas. A proposta é que o relatório pedagógico apresente, aos professores, responsáveis pelo desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos, e aos gestores, responsáveis pela administração das escolas, a devolutiva do esforço que realizam no sentido de atender o que está posto no *Currículo do Estado de São Paulo*² (2010, p. 17): “a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a

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. 2. ed. São Paulo: SE, 2012. 260 p

autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais”

Nessa perspectiva, os relatórios pedagógicos, ao transmitir as informações do Saresp 2015, buscam oferecer aos seus leitores elementos que lhes permitam refletir sobre até que ponto o que esperavam da 18.ª edição da avaliação foi materializado. Para tanto, os relatórios se organizam em partes, a saber:

Parte I – Dados Gerais: apresenta informações básicas sobre o SARESP 2015, os instrumentos utilizados no processo de avaliação e sua abrangência.

Parte II – Resultados do SARESP 2015: apresenta os resultados gerais relativos ao componente curricular objeto do relatório nos anos/série da rede estadual. O capítulo apresenta dados da comparação de resultados da edição 2015 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. Importante registrar aqui que para o 3º ano do Ensino Fundamental a análise pedagógica compreende a prova pedagógica na íntegra e inclui a análise do desempenho dos alunos por habilidade aferida na prova e, ainda, a análise e a discussão pedagógica da prova aplicada.

Por fim, há que se lembrar de que os relatórios pedagógicos são parte das publicações anuais do SARESP, que compreendem também o Sumário Executivo, onde são divulgados os resultados de todas as redes participantes da avaliação.

PARTE I – DADOS GERAIS

1. – O SARESP 2015

1.1. – CARACTERÍSTICAS GERAIS

A execução e a apuração dos resultados de 2015 do SARESP têm, como características básicas:

- 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 da 3ª série do Ensino Médio;
- correção externa e *online* das provas de questões de resposta construída aplicadas aos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática;
- uso da metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB) na montagem das provas dos 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 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), Região Metropolitana e Interior, 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;
- utilização da metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), em todos os anos/série e componentes curriculares avaliados, o 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 2015, 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;
- apresentação de resultados por Região Metropolitana do Estado de São Paulo, com vistas à ampliação de informações para análise de desempenho regional;
- 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 2015, foram, a exemplo dos anos anteriores, consideradas na mesma métrica do Saeb/Prova Brasil. Isso significa dizer que a proficiência dos alunos da rede estadual segue as mesmas escalas do Saeb nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Uma escala é uma maneira de medir resultados de forma ordenada. A escolha dos números que definem os pontos de uma escala de proficiência é arbitrária e construída com os resultados da aplicação do método estatístico de análise, denominado Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Para interpretar a proficiência dos alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa (Leitura), foram selecionados, na escala do SARESP, 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 Proficiência em Língua Portuguesa (Leitura) é comum aos cinco anos/série avaliados no SARESP – 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Considerada a natureza das provas aplicadas ao 3º ano do Ensino Fundamental, inclui-se também, a partir de 2014, a Escala de Proficiência em Língua Portuguesa (Escrita), para esse ano escolar.

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 situá-los em pontos da escala que podem ser interpretados pedagogicamente.

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 terá desenvolvido.

A interpretação pedagógica da proficiência dos alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio compõe a Escala de Proficiência do SARESP e é publicada em documento específico, intitulado Descrição das Escalas de Proficiência.

Os pontos da escala do SARESP, por sua vez, são agrupados em quatro níveis de proficiência – **Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado**. Eles foram definidos a partir das expectativas de aprendizagem estabelecidas para cada ano/série e componente curricular no Currículo do Estado de São Paulo e são descritos nos quadros a seguir.

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

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

2. – PROVAS

2. – PROVAS

As provas do SARESP 2015 foram organizadas de modo a contemplar as características básicas das edições anteriores.

A avaliação censitária abrangeu alunos dos 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 2015, a avaliação do 7º ano do Ensino Fundamental na rede estadual da SEE/SP foi realizada por amostragem. Provas ampliadas ou em braille, destinadas a atender aos alunos deficientes visuais, foram elaboradas por disciplina e anos/série avaliados.

O quadro seguinte sintetiza os diferentes tipos de cadernos de prova estruturados para o SARESP 2015.

Quadro 3. – Composição de Provas do SARESP 2015

	Prova	Quantidade de Cadernos	Questões por Caderno	Número Total de Questões	Tipo de Prova
3º Ano EF	Língua Portuguesa	2 (M e T)	13	21	Resposta aberta + Objetiva
	Matemática	2 (M e T)	18	31	Resposta aberta + Objetiva
5º ano EF	Língua Portuguesa	26	24	104	Objetiva
	Matemática		24	104	Objetiva
7º ano EF	Língua Portuguesa	26	24	104	Objetiva
	Matemática		24	104	Objetiva
9º ano EF	Língua Portuguesa	26	24	104	Objetiva
	Matemática		24	104	Objetiva
3ª série EM	Língua Portuguesa	26	24	104	Objetiva
	Matemática		24	104	Objetiva

Legenda: M – manhã T – tarde

Para a avaliação de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental, cada caderno de prova apresentava 8 questões de respostas construídas pelo aluno e 5 questões objetivas, de resposta única. As provas de Língua Portuguesa tinham como finalidade aferir o nível de conhecimento sobre o sistema de escrita, a capacidade de ler com autonomia e a competência escritora dos alunos ao fim do ano escolar correspondente.

Para a avaliação de Matemática do 3º ano do Ensino Fundamental foram aplicados cadernos de prova compostos com 13 questões de respostas construídas pelo aluno e 5 questões objetivas de resposta única. Essas provas destinavam-se a avaliar as habilidades dos alunos do 3º anos do Ensino Fundamental para operar com escritas numéricas (produção, ordenação, contagem e comparação), resolver problemas que envolvem adição e subtração, inclusive de valores de cédulas e moedas, compreender e utilizar operações que envolvam leitura de informações dispostas em calendário, tabelas simples e gráficos de colunas.

Na composição das provas do SARESP 2015, foram utilizados:

- itens calibrados, selecionados de edições anteriores do SARESP, pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB/SEE/SP e pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA/SEE/SP;
- itens de resposta aberta (resposta construída pelo aluno), de Língua Portuguesa e Matemática, para o 3º ano do Ensino Fundamental, elaborados por especialistas contratados pela VUNESP e validados por especialistas do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais/SEE/SP.

3. – ABRANGÊNCIA DO SARESP

3. – ABRANGÊNCIA DO SARESP

A avaliação do SARESP 2015 foi planejada tendo como base a previsão de participação de um total de 1.291.399 alunos, dos quais 1.137.858 (88,1%) estão matriculados em escolas da rede estadual administrada pela SEE/SP.

Na edição do SARESP 2015, a média geral de participação dos alunos foi de 82,3%, sendo registrada, para a rede estadual administrada pela SEE/SP, a participação de 81,5%.

A Tabela 1 apresenta dados relativos à participação de alunos e escolas na edição do SARESP de 2015.

Tabela 1. – SARESP 2015: Participação dos Alunos por Rede de Ensino e Dia de Aplicação

Rede de Ensino	1º dia			2º dia		Escolas	Municípios
	Previsto	Participante	%	Participante	%		
Estadual	1.137.858	927.627	81,5	909.665	79,9	4.919	644
ETE	21.431	18.018	84,1	17.418	81,3	194	148
Municipal	127.646	113.517	88,9	114.119	89,4	823	174
Particular	4.464	3.188	71,4	3.174	71,1	25	16
Total	1.291.399	1.062.350	82,3	1.044.376	80,9	5.961	

PARTE II – RESULTADOS DO SARESP 2015 – REDE ESTADUAL DE ENSINO

1. – RESULTADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

1. – RESULTADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Os resultados da 18ª edição do SARESP, para as escolas da Rede Estadual administradas pela Secretaria Estadual da Educação/SP, foram agrupados 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 2 e o Gráfico 1 apresentam as médias de proficiência em Língua Portuguesa por anos/série avaliados, da Rede Estadual e por Região Metropolitana.

O Gráfico 2 apresenta a sequência histórica da evolução da média de proficiência dos anos/série avaliados no SARESP; e, no Gráfico 3, tem-se uma visão mais abrangente do distanciamento das médias de proficiência aferidas no SARESP 2015 em relação à expectativa dos níveis de proficiência Básico e Adequado para os anos/série avaliados.

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

	Rede Estadual	RMSP	RMBS	RMC	RM Vale	Interior
3º EF	184,4	182,7	163,0	185,4	188,4	192,3
5º EF	212,7	210,4	189,9	216,5	213,1	223,3
7º EF	221,4	218,6	218,3	221,6	221,7	224,5
9º EF	237,8	233,0	237,6	242,9	239,7	243,4
3ª EM	267,8	263,1	268,0	268,7	273,5	272,9

Gráfico 1. – Médias de Proficiência por Ano/Série
Língua Portuguesa – Rede Estadual, Regiões Metropolitanas e Interior – SARESP 2015

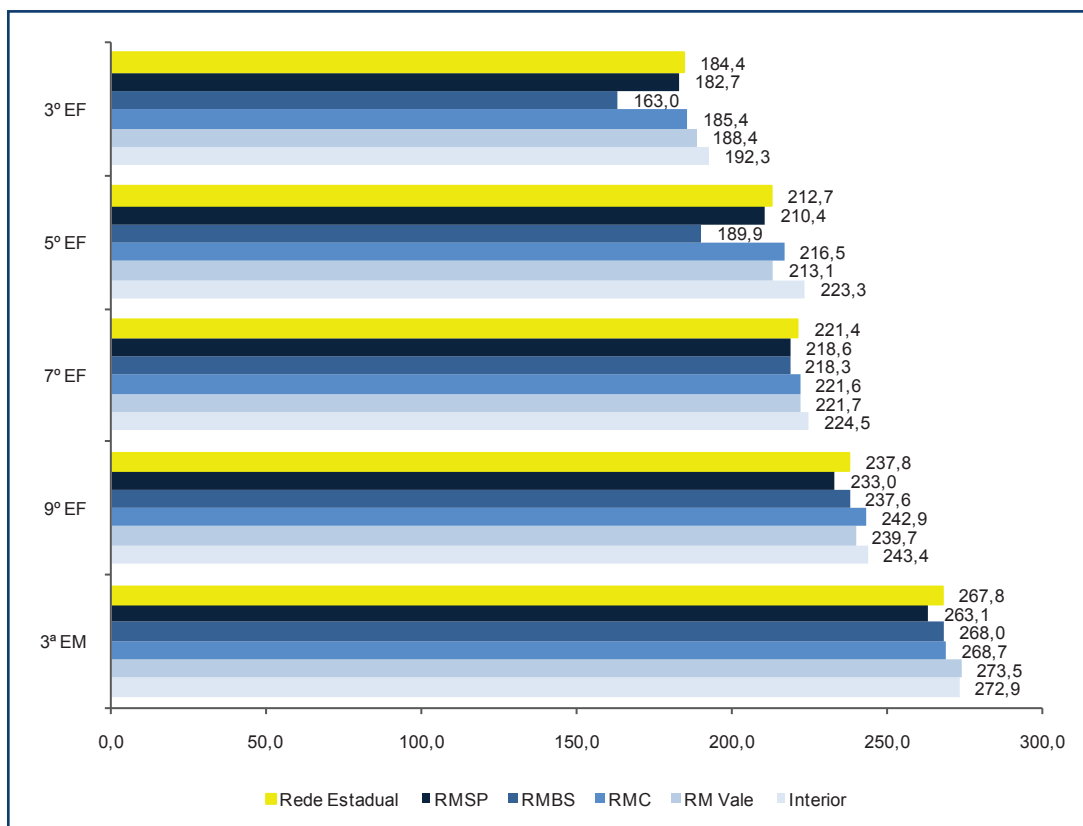
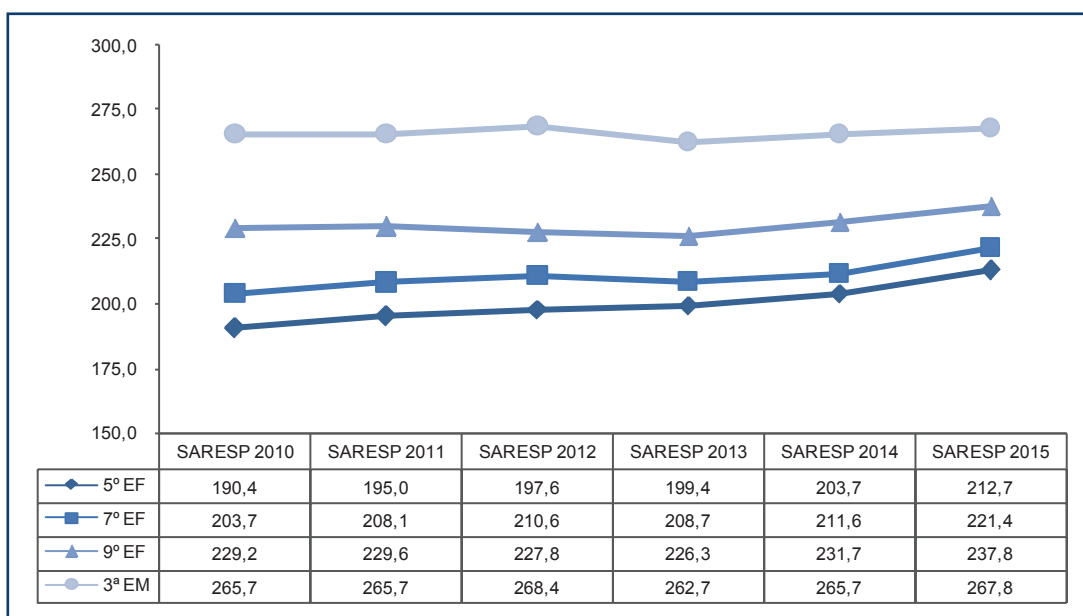
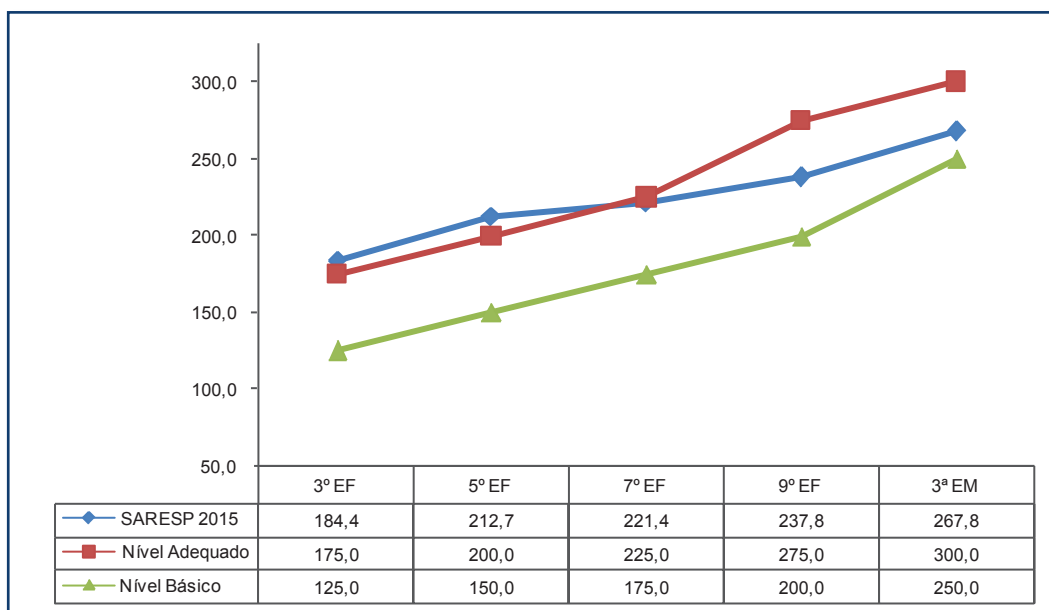


Gráfico 2. – Evolução Temporal das Médias de Proficiência
Língua Portuguesa – Rede Estadual – SARESP 2010 a 2015



**Gráfico 3. – 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 2015**



Os gráficos apresentados permitem as seguintes observações:

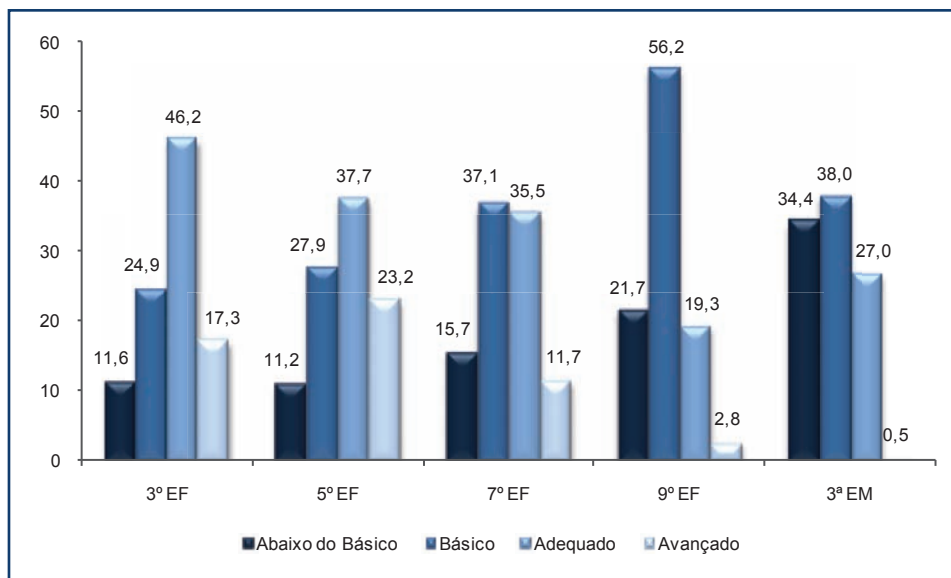
- no SARESP 2015, as médias de proficiência em Língua Portuguesa para o Estado variam, nos anos/série avaliados, entre 163,0 (3º ano do EF – RMBS) e 273,5 (3ª série do EM – RMVale), representando um acréscimo de 110,5 pontos em 10 anos de escolaridade, sendo que a expectativa de ganho, para este intervalo de tempo, é de 125 pontos, levando-se em consideração o nível Adequado;
- no SARESP 2015, exceção feita ao 3º ano do Ensino Fundamental, as médias de proficiência em todos os anos/série superam as médias registradas no SARESP 2014;
- em 2015, as médias de proficiência aferidas para o 3º e o 5º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa estão no nível Adequado;
- a melhoria do desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental alcançada em 2015 reduz para 37 pontos o distanciamento da média de proficiência em relação ao nível Adequado;
- em Língua Portuguesa no SARESP 2015, o desempenho da RMC, da RM Vale e do Interior é melhor que o da RMSP e da RMBS.

2. – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

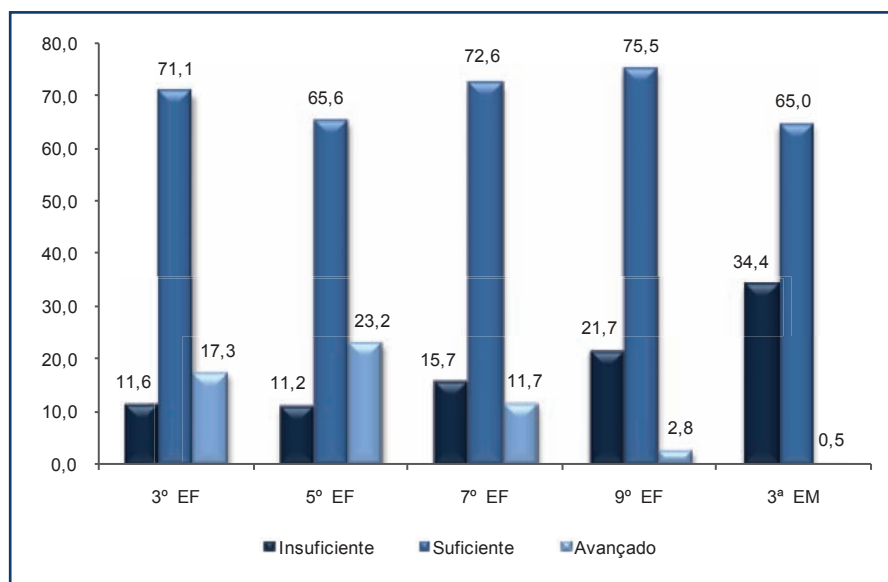
2. – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Os percentuais de desempenho dos alunos com proficiência situada nos níveis **Abaixo do Básico**, **Básico**, **Adequado** e **Avançado** – definidos a partir das expectativas de aprendizagem estabelecidas para cada ano/série e componentes curriculares avaliados no SARESP –, e as correspondentes representações por níveis de proficiência agrupados Insuficiente, Suficiente e Avançado são apresentados nos gráficos seguintes.

Gráfico 4. – Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência



**Gráfico 5. – Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência Agrupado
Língua Portuguesa – Rede Estadual – SARESP 2015**



Em Língua Portuguesa, no SARESP 2015,

- *o padrão de distribuição dos alunos dos 3º, 5º e 7º anos do Ensino Fundamental concentra os maiores percentuais nos níveis Básico e Adequado; para o 9º ano do Ensino Fundamental, a distribuição dos alunos concentra no nível Básico cerca de 56% dos alunos e na 3ª série do Ensino Médio, a distribuição dos alunos concentra percentuais mais elevados nos níveis Abaixo do Básico e Básico;*
- *no mínimo 65,5% dos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do EM obtiveram média de proficiência que os classificam no nível Suficiente.*

2.1. – 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 da Prova Brasil/Saeb, em relação às médias de proficiência e à interpretação pedagógica da escala de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

As Tabelas 3 e 4 apresentam, respectivamente, os desempenhos dos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, nas edições do SARESP realizadas nos anos de 2009 a 2015 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 5 apresenta os dados para a 3ª série do Ensino Médio.

**Tabela 3. – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa
5º Ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual**

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
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	212,7

**Tabela 4. – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa
9º Ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual**

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
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	237,8

**Tabela 5. – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa
3ª Série do Ensino Médio – Rede Estadual**

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
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	267,8

A análise comparativa dos desempenhos demonstra que, em Língua Portuguesa:

- as médias do 5º ano do Ensino Fundamental no SARESP 2015 são mais altas que as das escolas estaduais do Brasil e as das escolas estaduais de São Paulo na Prova Brasil/Saeb 2013;
- as médias SARESP 2015 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.

PARTE III – ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS

1. – ANÁLISE DO DESEMPENHO POR NÍVEL NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

3º Ano
Ensino Fundamental

5º Ano
Ensino Fundamental

7º Ano
Ensino Fundamental

9º Ano
Ensino Fundamental

3ª Série
Ensino Médio

1.1. – A LÍNGUA PORTUGUESA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo do presente relatório pedagógico compreende a análise e a interpretação dos resultados de aplicação da prova de Língua Portuguesa, integrante do SARESP 2015 - 3º ano do Ensino Fundamental, tomando como referenciais as recomendações didático-pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, tal como estão expressas em diversos documentos curriculares e/ou de orientação aos professores do Ensino Fundamental.

Para proceder à análise do desempenho dos alunos expressos nesses resultados e de seu significado pedagógico, tomaram-se os seguintes documentos:

- a) os exemplares das provas (manhã e tarde) aplicadas aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental;
- b) o manual destinado aos professores aplicadores das respectivas provas, onde constam as instruções para sua adequada aplicação aos alunos;
- c) o roteiro de correção das provas com as orientações aos supervisores e corretores;
- d) a matriz da avaliação e a descrição das categorias de resposta definidas para aferir o desempenho nas habilidades associadas a cada questão das provas de 2015;
- e) as tabelas de frequência de resultados obtidos pelos alunos do 3º ano nas questões das provas de Língua Portuguesa (manhã e tarde);
- f) as orientações relativas à metodologia estatística aplicada ao processamento das provas do 3º ano do Ensino Fundamental no SARESP 2015 para obtenção do posicionamento dos resultados de desempenho na escala de leitura e escrita;
- g) a escala de Língua Portuguesa – Leitura e escrita para o 3º ano do Ensino Fundamental;
- h) os exemplares de textos dos alunos de 3º ano, com a finalidade de dar concretude às análises realizadas.

1.2. – CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SARESP 2015

As provas de Língua Portuguesa do SARESP 2015 para o 3º ano do Ensino Fundamental pressupõem que os alunos já devam ter desenvolvidas muitas e diversas habilidades de leitura e de escrita em seu processo de aprendizagem escolar, visto que o Estado de São Paulo definiu como meta para a Educação Fundamental, a partir de 2013, a plena alfabetização dos estudantes até os 7 anos. Foram organizadas com o objetivo de avaliar o estágio de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e requerem, do respondente:

- compreensão do sistema alfabético de escrita do português; segmentando texto em palavras e/ou localizando palavras em texto memorizado oralmente;
- compreensão do princípio da convencionalidade da escrita, apresentando uso sistemático de letra manuscrita, de sinais de pontuação, de uso adequado de letras maiúsculas, de ortografia.
- desenvoltura necessária para realizar diferentes tarefas de leitura: localização de palavras, de informação explícita e inferência de informação implícita em textos; identificação da finalidade de uma parte do texto; reconhecimento de efeitos de sentido de marcas de temporalidade e de recursos gráfico-visuais.
- continuidade temática ao produzir/reescrever um texto, manutenção de episódios narrados e da coerência, coesão textual tipicamente escrita.

3º
Ano
E.F.

As provas (manhã e tarde) contêm 08 (oito) questões abertas, em que o aluno deve produzir por escrito a resposta, e cinco (05) testes de múltipla escolha, com quatro alternativas cada. Essas 13 questões, por sua vez, avaliam 21 aspectos relacionados às aprendizagens esperadas dos alunos de 3º ano de Ensino Fundamental na leitura e na produção textual escrita.

O ANEXO I do presente relatório publica a matriz da avaliação de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Fundamental e descreve as categorias de resposta a serem consideradas na correção da prova.

As questões/ itens e habilidades aferidas nas provas do 3º ano do Ensino Fundamental do SARESP 2015, podem ser agrupadas em quatro conjuntos, conforme a descrição apresentada a seguir.

1.2.1. – ITENS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA

As questões 1, 2 e o item 3.1 têm o objetivo de avaliar especificamente as habilidades relativas ao Sistema de Escrita, ou seja, como o aluno compreendeu até aquele momento o funcionamento das regras de geração da escrita da Língua Portuguesa, seja ao escrever o próprio nome (Questão 1), ou uma lista de palavras ditada pelo professor aplicador (Item 2), ou um trecho de cantiga conhecida pela classe (Item 3.1). A pretensão é que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, tais alunos escrevam com correspondência sonora alfabética, palavras com nível maior de dificuldade (ditongos, hiatos, dígrafos, encontros consonantais, nasalização...) que façam parte do seu repertório. Na escrita desses itens, não se exige que os alunos atendam às convenções relativas à acentuação gráfica, pontuação e segmentação de palavras.

1.2.2. – ITENS SOBRE AS CONVENÇÕES DA ESCRITA

Sobre esse conjunto de itens, cabe destacar:

- a) A exigência de segmentação do texto em palavras e, portanto, da sua compreensão conceitual, objetiva averiguar se a criança tem consciência da constituição da palavra ortográfica, ou seja, algo que se escreve com espaços de ambos os lados, mas sem espaços em seu interior. Essa habilidade é verificada em diferentes itens da prova: na escrita (autoditado) de uma cantiga conhecida (Item 3.2); na identificação de palavras de um texto conhecido pela classe e ditadas pelo professor aplicador (Questão 4); na transcrição de uma adivinha em que todas as palavras estão escritas juntas, sem separação entre elas (Item 7.2).
- b) A ortografia², entendida como a escrita correta das palavras da língua, é avaliada especialmente no Item 8.4, na produção de final de conto de esperteza. No entanto, já no Item 2, relativo ao sistema de escrita, ao exigir a escrita alfabética com correspondência sonora, pressupunha-se também a “grafia correta de toda a lista de palavras ditadas”. Essa exigência não está mencionada explicitamente nos Itens 3.1 e 3.2, mas, evidentemente, também está pressuposta na correta escrita de palavras da cantiga: assim, caso o aluno não segmente convencionalmente o texto em palavras (Item 3.2), estará infringindo a norma ortográfica.
- c) Outra exigência é o uso da letra manuscrita (Item 7.1), pressupondo-se, portanto, que ao final do 3º ano do Ensino Fundamental os alunos devam utilizá-la ao escrever seus textos. Sabe-se que nos anos anteriores essa não é uma exigência, pois a familiarização com os diversos gêneros presentes no dia-a-dia (letreiros, placas, revistas, jornais etc) se dá, na maioria das vezes, por meio de escritas em letra bastão

² Ortografia é o “conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções etc”.

(Dicionário Houaiss. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=ortografia%2520>. Acesso em 19/02/2016.)

(ou de imprensa, apesar de que, como se sabe, também não haver um só tipo...). Isso cria para o aluno de 3º ano que faz a prova SARESP duas possibilidades de escrita (cursiva ou bastão), mas como só será avaliado no uso da letra manuscrita no Item 7.1, todas as demais questões escritas e itens poderiam vir em letra bastão. Evidentemente, é mais comum que aqueles que já escrevem com letra manuscrita o façam em todas as respostas à prova, ou, contrariamente, que o façam sempre em letra bastão.

- d) Por outro lado, as habilidades relativas ao emprego da letra maiúscula e de pontuação (Itens 7.3, 8.3) vêm sempre associadas, pois se entende que o uso de letra maiúscula no início do texto ou de parágrafo também pontua o texto, organizando-o em unidades de sentido. É importante frisar, no entanto, que, quando a aluno escreve com letra bastão, não é possível avaliar o emprego de maiúsculas.

1.2.3 – ITENS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Sabe-se que a produção de textos escritos na prova SARESP é exigida já na produção de respostas sobre questões de leitura, visto que, em sua maioria, as questões/itens são de resposta aberta, ou seja, escritas pelo aluno. No entanto, para efeito de aferição de desempenho, apenas são consideradas as Questões 5 (Itens 5.1, 5.2) e 8 (Itens 8.1, 8.2, 8.3 e 8.4), em que o aluno é solicitado a escrever dois contos em continuidade: na Questão 5, deve produzir o final de um conto de fadas conhecido e lido pelo professor aplicador; na Questão 8, deve produzir o final de um conto de esperteza que, provavelmente, desconhece e que deve ler autonomamente, sem ajuda.

Na Questão 5, consideram-se dois itens de avaliação relativos ao gênero narrativo: no Item 5.1, afere-se a habilidade para manter a presença dos acontecimentos narrados de um conto de fadas conhecido e lido pelo professor aplicador; no Item 5.2, avalia-se a manutenção da coerência textual, nesse caso, a adequada continuidade narrativa do conto.

Apesar de constituírem itens separados de avaliação da produção textual, a presença dos episódios narrados em sequência está diretamente implicada na manutenção da coerência textual, ou seja, quando o aluno deixa de reescrever um dos acontecimentos de um conto, pode produzir incoerências, apresentando quebras ou falhas narrativas, que poderão comprometer a unidade de sentido do texto.

Por seu lado, a Questão 8 é ainda mais complexa, pois o aluno precisará compreender em que reside a esperteza do personagem para poder dar-lhe a continuidade adequada, lógica, coerente. Caso ele, em sua leitura, não tenha percebido isso, provavelmente, mesmo que continue o texto, poderá deixar de dar um desfecho adequado para a esperteza. Ou seja, não terminará o conto com a resolução do conflito apresentado pela esperteza do personagem, tornando-o incoerente.

Além disso, o aluno deverá demonstrar ser capaz de relacionar palavras, frases e parágrafos, fazendo uso de recursos típicos da linguagem escrita e literária (coesão textual), além de utilizar letra maiúscula e pontuação adequada e grafar corretamente a maioria das palavras (itens relativos às convenções da escrita, já comentados).

1.2.4 – ITENS SOBRE A LEITURA DE TEXTOS

Na prova SARESP 2015 do 3º ano do Ensino Fundamental, a leitura está contida em diferentes questões e níveis de exigência. Como a prova é escrita, há necessidade de o aluno acompanhar a leitura do professor aplicador dos enunciados das questões e das instruções sobre o que deve fazer em cada uma delas (Questões 1 a 5). Há ainda questões que exigem a leitura autônoma do aluno e, em sequência, a produção de respostas escritas (Questões 6, 7 e 8).

Ainda, há cinco questões de múltipla escolha que o aluno também deve saber ler com autonomia o enunciado, o texto e as quatro alternativas apresentadas, decidindo-se por uma delas como a correta. Essas questões (Questões 9 a 13), não aferem sempre a mesma habilidade nem têm a mesma complexidade, ou seja, cada uma delas destina-se a averiguar o desempenho do aluno em uma habilidade de leitura formulada sobre diversos gêneros textuais.

Percebe-se, então, que há diferentes habilidades e níveis de leitura exigidos dos alunos nessa fase da escolaridade e que contemplam uma diversidade de gêneros textuais:

- ler o texto (cantiga) para nele identificar palavras ditadas pelo professor aplicador (Questão 4);
- ler autonomamente diferentes gêneros de textos (informativo, receita, história em quadrinhos não verbal, poema, piada) para neles localizar uma informação explícita (Item 6.1 e Questão 12);
- inferir uma informação implícita (Item 6.2, Questão 13);
- ler autonomamente um conto de esperteza, compreendê-lo para dar-lhe um final adequado (Itens 8.1, 8.2, 8.3 e 8.4);
- ler autonomamente cinco testes de múltipla escolha (enunciados, textos e alternativas), para encontrar as respectivas respostas corretas aos problemas apresentados nos enunciados (Questões 9 a 13);
- compreender a finalidade de parte de um texto (Questão 9);
- identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de marcas discursivas de temporalidade no encadeamento dos fatos (Questão 10);
- identificar o efeito de sentido produzido em um texto (não verbal) pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais (Questão 11).

1.3. – SOBRE A CORREÇÃO DAS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SARESP 2015

O SARESP 2015 manteve a mesma sistemática de correção das provas inaugurada em 2014, ou seja, a Fundação VUNESP constituiu uma coordenação central, responsável pelo treinamento e supervisão de 22 equipes de correção, compostas por 1 supervisor e 20 corretores cada uma, totalizando 448 professores, que trabalharam em várias cidades do Estado de São Paulo – sendo um polo situado na capital e nove, no interior do estado.

O treinamento dos 22 supervisores foi realizado pela coordenação central em São Paulo para que, na sequência, se incumbissem de treinar suas respectivas equipes localmente para a tarefa de correção das questões das provas, de acordo com um cronograma previamente organizado.

A correção aconteceu *online*, sendo cada questão/item apresentado isoladamente a cada corretor na tela do computador, para correção e pontuação segundo as categorias de respostas previstas no Roteiro de Correção. Essa sistemática mostra-se produtiva porque não induz o corretor a equívocos por comparação com outras questões e respostas do aluno na prova.

A comunicação entre os supervisores e a coordenação central durante a correção das provas foi feita pelo *hangout* do gmail, por telefone e *online*, o que propiciou uma interação em tempo real, buscando dirimir as possíveis dúvidas e questionamentos em relação ao Roteiro de Correção, buscando garantir-se sua aplicação com isenção para todos os alunos do Estado de São Paulo.

A medição da performance dos supervisores e de suas equipes foi também feita por meio eletrônico e presencial, e, acredita-se, que também contribuiu para a fidedignidade e confiabilidade do processo de correção.

2. – PROFICIÊNCIA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA PORTUGUESA

A tabela seguinte reúne os resultados obtidos para o posicionamento de todos os itens das provas de 3º ano do Ensino Fundamental do SARESP 2015 (M e T) numa escala (250,50), análoga à do SARESP e do Saeb. O processamento e análise das provas foi feito pela metodologia da Teoria da Resposta ao Item –TRI.

Para tornar a leitura mais objetiva, uma breve descrição dos itens das provas (M e T) apresentada na tabela, facilita a identificação da habilidade que está sendo aferida, tanto nas questões de resposta construída pelo aluno quanto nas questões de múltipla escolha, incluídas na prova com o objetivo de ampliar e fortalecer a investigação do estágio de desenvolvimento da competência em leitura. Como se sabe, no SARESP, quando se trata de avaliar a alfabetização, a medida tem sido construída com predomínio de tarefas que investigam a competência escritora.

**Tabela 6. – Posicionamento dos Itens de 3º ano Ensino Fundamental na Escala (250,50)
Língua Portuguesa – SARESP 2015 (*)**

Descrição	-75	-50	-25	0	25	50	75	100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	
Escrever palavras ditadas.																			
Escrever texto memorizado – correspondência sonora e alfabética.																			
Escrever texto memorizado – segmentação de palavras.																			
Selecionar palavras em texto memorizado oralmente.																			
Reescrever final de história conhecida – presença de episódios.																			
Reescrever final de história conhecida – coerência textual.																			
Localizar informação explícita em texto informativo.																			
Inferir informação subentendida em texto informativo.																			
Transcrever trecho de um conto.																			
Segmentar palavras em texto (transcrição) de um conto.																			
Usar pontuação e maiúscula em texto (transcrição) de um conto.																			
Produzir o final de um conto de esperteza – coerência textual.																			
Produzir o final de um conto de esperteza – coesão textual.																			
Produzir o final de um conto de esperteza – pontuação.																			
Produzir o final de um conto de esperteza – ortografia.																			
Identificar a finalidade de um texto.																			
Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de marcas de temporalidade.																			
Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos gráfico-visuais.																			
Localizar informação explícita em um poema.																			
Inferir informação subentendida em uma piada.																			

(*) Resultados obtidos nas provas da para Manhã e Tarde.

As posições dos itens de Língua Portuguesa, apresentadas na tabela põem em evidência:

- as habilidades de escrita ancoram -se nos pontos mais altos da escala;
- os itens associados a habilidades de leitura situam-se no intervalo 75 a 200;
- o tipo de texto utilizado na composição da situação problema a ser apresentada ao aluno determina o posicionamento na escala. Por exemplo, para a habilidade de localizar informação explícita, as tarefas com o poema e a piada são menos complexas que a do texto informativo.

Esses dados são coerentes com aqueles relatados no SARESP 2014 e permitem corrigir e atualizar a descrição da proficiência em Leitura e em Escrita para o 3º ano do Ensino Fundamental, na Escala do SARESP, conforme apresentado a seguir.

2.1. – DESCRIÇÃO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA

Ponto	Descrição das Habilidades
75	No ponto 75, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental - selecionam palavras no texto de uma cantiga.
100	No ponto 100, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - localizam informação explícita em um poema.
125	No ponto 125, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - inferem informação subentendida em uma piada. - identificam o efeito de sentido produzido em quadrinhos pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais.
150	No ponto 150, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - localizam informação explícita em texto informativo. - inferem informação subentendida em texto informativo, com apoio de figura.
175	No ponto 175, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - identificam a finalidade de um trecho de texto de receita culinária. - inferem informações subentendidas em texto informativo, com base na sua compreensão global.
200	No ponto 200, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - inferem informação subentendida em uma história de humor. - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de marca discursiva de temporalidade no encadeamento dos fatos.

ESCRITA

Ponto	Descrição das Habilidades
150	No ponto 150, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - segmentam texto de adivinha e de cantiga, em palavras. - transcrevem trecho de adivinha e de diálogo canônico de conto em letra manuscrita.
175	No ponto 175, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - escrevem uma lista de palavras com correspondência sonora alfabética e ortografia regular. - segmentam trecho de diálogo canônico de conto em palavras.
200	No ponto 200, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - escrevem trecho de uma cantiga com correspondência sonora alfabética e ortografia regular. - reescrevem final de história conhecida garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados.
225	No ponto 225, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - escrevem texto de uma parlenda com correspondência sonora alfabética e ortografia regular. - reescrevem trecho de história conhecida garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados. - transcrevem trecho de uma adivinha usando pontuação e maiúscula.
250	No ponto 250, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - transcrevem trecho de diálogo canônico de conto usando pontuação e maiúscula. - reescrevem trecho de história conhecida articulando os trechos do texto coerentemente, sem comprometer a coerência global do texto produzido. - produzem o texto final de um conto de esperteza com ortografia regular.
275	No ponto 275, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também - produzem o texto final de um conto de esperteza com ortografia regular.
325	- produzem o texto final de um conto de esperteza articulando os trechos do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão; - produzem o texto final de um conto de esperteza utilizando adequadamente elementos característicos da narrativa escrita para articular os enunciados. - redigem o texto final de um conto de esperteza empregando pontuação inicial (maiúscula) e final, nas frases ou parágrafos.

2.2. – ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

Apresenta-se, a seguir, uma análise dos desempenhos dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no SARESP 2015 em Língua Portuguesa. Para tornar a leitura mais objetiva, a análise das questões/itens se organiza na mesma sequência da prova e os resultados são publicados para os períodos manhã e tarde, acompanhados da descrição das categorias de respostas (Categorias A, B, C, D, E, F, G) que orientaram o processo de correção.

À semelhança de 2014, busca-se fundamentar a reflexão sobre os resultados do SARESP- 2015, utilizando exemplificação de respostas efetivamente dadas pelos alunos em cada item, com a finalidade de dar maior concretude ao leitor sobre avanços e dificuldades de aprendizagem encontradas nas provas dos alunos. Para isso, os exemplares de respostas utilizados serão numerados em sequência (Exemplo 1, 2, 3...).

2.2.1. – QUESTÕES DE RESPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO ALUNO

Questão 1

Habilidade: Escrever o próprio nome.

Observe-se a seguir o quadro de desempenho dos turnos da manhã e tarde nesse Item 1.

ITEM 1	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Escrever o próprio nome.	A	Nome e pelo menos um sobrenome.	99,2	98,9
	B	Somente o nome.	0,6	0,8
	C	Não reconhecível.	0,1	0,1
	D	Ausência de resposta.	0,1	0,1

De acordo com os resultados desse quadro, quase a totalidade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental teve suas respostas classificadas na categoria A, conforme se pode observar nos Exemplos 1 e 2, a seguir.

Exemplo 1 – Categoria A de resposta

Questão 1

“ESCREVA SEU NOME E SOBRENOME NA PRIMEIRA PÁGINA DA PROVA”. (MOSTRAR O LUGAR INDICADO)

NOME: Salita Mariana Moreira

Exemplo 2 – Categoria A de resposta

Questão 1

“ESCREVA SEU NOME E SOBRENOME NA PRIMEIRA PÁGINA DA PROVA”. (MOSTRAR O LUGAR INDICADO)

NOME: JUAN ELIAS

Os resultados também apontam percentuais pouco expressivos de alunos que escreveram apenas o nome, desprezando a instrução dada pelo professor aplicador (Categoria B); ou que se enquadraram nas categorias C (Não reconhecível) e D (Ausência de resposta).

QUESTÃO 2 – Ditado de uma lista de palavras.

Habilidade: Escrever palavras ditadas.

MANHÃ

Questão 2

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Leia a comanda e as palavras. Em seguida, dite uma de cada vez, dando tempo para o aluno escrever.

DITADO DE UMA LISTA DE PALAVRAS

A PROFESSORA DO 3.º ANO COMBINOU FAZER UM BOLO DE CANELA COM A CLASSE E PEDIU AOS SEUS ALUNOS QUE TROUXESSEM OS INGREDIENTES DA SEGUINTE LISTA:

CANELA

LEITE

OVO

MANTEIGA

FERMENTO

FARINHA

TARDE

Questão 2

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Leia a comanda e as palavras. Em seguida, dite uma de cada vez, dando tempo para o aluno escrever.

DITADO DE UMA LISTA DE PALAVRAS

A PROFESSORA DO 3.º ANO COMBINOU FAZER UMA SOPA COM A CLASSE E PEDIU AOS SEUS ALUNOS QUE TROUXESSEM OS INGREDIENTES DA SEGUINTE LISTA:

TOMATE

CENOURA

CARÁ

MANDIOCA

CARNE

REPOLHO

Em ambas as provas, são ditadas listas contextualizadas e temáticas (ingredientes de uma receita de bolo ou de uma sopa), contendo palavras com diferentes graus de dificuldade de escrita para os alunos avaliados em cada turno:

- palavras cujas sílabas são formadas por consoante/vogal (CANELA/TOMATE, CARÁ);
- palavras formadas por sílabas com dígrafos (FARINHA/REPOLHO)³;
- palavras que contêm ditongos, ou seja, encontro de duas vogais pronunciadas na mesma sílaba (LEITE, MANTEIGA/CENOURA, MANDIOCA);
- palavras com nasalizações em n (FERMENTO/MANDIOCA);
- palavras com sílabas compostas por consoante/vogal/consoante r (FERMENTO/CARNE);
- além disso, há apenas duas palavras em cada lista que contêm apenas duas sílabas (OVO e LEITE/CARÁ e CARNE), as outras quatro palavras contêm três sílabas. Note-se que OVO é a única palavra das duas listas iniciada por sílaba com uma só vogal.

O quadro a seguir sintetiza os resultados obtidos pelos alunos nessa questão da prova.

³ **Dígrafo:** grupo de duas letras para representar um único fonema. No português são dígrafos: *ch, lh, nh, rr, ss, sc, sç, xc*. Incluem-se também: *am, an, em, en, im, in, om, on, um, un* (que representam vogais nasais), *gu* e *qu* (antes de <e> e de <i>), e também *ha, he, hi, ho, hu*.

QUESTÃO 2	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Conhecimento do Sistema de Escrita – escrita de palavras em uma lista	A	Escreveu com correspondência sonora alfabética e grafia convencional pelo menos 05 das palavras da lista.	71,0	67,8
	B	Escreveu com correspondência sonora alfabética e grafia convencional pelo menos 03 das palavras da lista.	19,0	18,2
	C	Escreveu com correspondência sonora alfabética ou ainda não alfabética, com grafia não convencional.	8,7	12,0
	D	Sem correspondência sonora.	1,1	1,9
	E	Ausência de resposta.	0,2	0,2

O desempenho dos alunos do período da manhã nessa habilidade é ligeiramente melhor do que o apresentado pelos alunos do período da tarde, mas considera-se que, de modo geral, os alunos de ambos os períodos demonstraram competência para escrever as listas de palavras ditadas pelo professor aplicador. É relevante observar que tais listas de palavras foram bastante similares em relação ao grau de dificuldade de escrita, pois nelas não apareceram casos, por exemplo, de representação de um mesmo fonema por mais de uma letra, conforme ocorreu em anos anteriores⁴.

Os exemplares que seguem são demonstrativos das escritas das listas de palavras pelos alunos em conformidade com as categorias de respostas.

Exemplo 3 – Categoria A de resposta

Questão 2

DITADO DE UMA LISTA DE PALAVRAS

A PROFESSORA DO 3.º ANO COMBINOU FAZER UM BOLO DE CANELA COM A CLASSE E PEDIU AOS SEUS ALUNOS QUE TROUXESSEM OS INGREDIENTES DA SEGUINTE LISTA:

CANELA
LEITE
OVO
MANTEIGA
FERMENTO
FARINHA

O aluno do Exemplo 4, a seguir, mesmo tendo escrito uma das palavras incorretamente (REPOLIO) também obteve o mesmo desempenho, Categoria A de resposta. É importante ressaltar que a ausência de acentuação gráfica (CARA) não foi penalizada nesse Item 2.

⁴ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 34.

Exemplo 4 – Categoria A de resposta

Questão 2

DITADO DE UMA LISTA DE PALAVRAS

A PROFESSORA DO 3.º ANO COMBINOU FAZER UMA SOPA COM A CLASSE E PEDIU AOS SEUS ALUNOS QUE TROUXESSEM OS INGREDIENTES DA SEGUINTE LISTA:

TOMATE

GENOURA

CARA

MANDIOCA

CARNE

REPOLIO

Exemplo 5 – Categoria B de resposta

Questão 2

DITADO DE UMA LISTA DE PALAVRAS

A PROFESSORA DO 3.º ANO COMBINOU FAZER UM BOLO DE CANELA COM A CLASSE E PEDIU AOS SEUS ALUNOS QUE TROUXESSEM OS INGREDIENTES DA SEGUINTE LISTA:

Canela

leite

ovo

mantiga

fermento

farinha

Exemplo 6 – Categoria C de resposta

Questão 2

DITADO DE UMA LISTA DE PALAVRAS

A PROFESSORA DO 3.º ANO COMBINOU FAZER UMA SOPA COM A CLASSE E PEDIU AOS SEUS ALUNOS QUE TROUXESSEM OS INGREDIENTES DA SEGUINTE LISTA:

TOMATE

GENOURE

CAGAEM

SEDADO

SADICA

DASARA

QUESTÃO 3 – Escrita (autoditado) de um trecho de cantiga conhecida.

Essa questão foi proposta para avaliar as habilidades:

- Escrever um texto memorizado oralmente
- Segmentar um texto em palavras.

Para tanto, na correção foi desdobrada nos itens 3.1. e 3.2.

MANHÃ

Questão 3

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Recite este trecho da cantiga com os alunos. Verifique se todos sabem de cor. Se souberem, peça que cada um escreva. Se houver crianças que não conheçam esse trecho ou não consigam decorá-lo rapidamente, dite, solicitando a escrita da melhor forma possível.

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

A BARATA DIZ QUE TEM

SETE SAIAS DE FILÓ

É MENTIRA DA BARATA

ELA TEM É UMA SÓ

TARDE

Questão 3

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Recite este trecho da cantiga com os alunos. Verifique se todos sabem de cor. Se souberem, peça que cada um escreva. Se houver crianças que não conheçam este trecho ou não consigam decorá-lo rapidamente, dite, solicitando a escrita da melhor forma possível.

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

A BARATA DIZ QUE TEM

UM SAPATO DE FIVELA

É MENTIRA DA BARATA

O SAPATO É DA MÃE DELA

Essa questão é mais exigente que a Questão 2, visto que, agora, os alunos devem ouvir as cantigas, reconhecendo-as como parte de seu repertório, decorá-las e, posteriormente, escreverem-nas, conservando a ordem das palavras, a relação sintático-semântica entre elas e também a adequada concordância.

Ao professor aplicador competia a identificação dos alunos que desconheciam as cantigas, ditando-as para eles e, desse modo, aproximando essa questão da situação proposta na Questão 2 (ditado de uma lista de palavras).

A observação e retenção do ritmo e das rimas facilita a memorização dos gêneros poéticos. Mesmo assim, a Questão 3 é mais complexa do que a que a Questão 2 porque os alunos, além de memorizarem e escreverem a exata sequência das palavras que constituem essas cantigas, devem conservar seu estilo e sentido e compreender as relações sintático-semânticas nelas existentes.

Ambas as propostas de escrita são de trechos de uma mesma cantiga, com variação apenas no segundo verso, relativo ao objeto direto do verbo ter (*sete saias de filó / um sapato de fivela*), e na oração explicativa que compõe o quarto verso (*ela tem é uma só / o sapato é da mãe dela*), o que, de certa maneira, torna equivalentes do ponto de vista linguístico-textual as tarefas de escrita para ambos os turnos do 3º ano do Ensino Fundamental.

ITEM 3.1

Habilidade: Escrever um texto memorizado oralmente – cantiga

O quadro a seguir sintetiza os resultados de desempenho do 3º ano do Ensino Fundamental nesse item.

ITEM 3.1	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Escrita de texto: cantiga.	A	Escreveu com correspondência sonora alfabética e grafia convencional.	44,6	54,0
	B	Escreveu com correspondência sonora alfabética com grafia não convencional.	47,1	36,7
	C	Escreveu com correspondência sonora ainda não alfabética.	3,4	4,8
	D	Escreveu sem correspondência sonora.	3,8	3,5
	E	Ausência de resposta.	1,0	1,0

Como já se disse, as duas cantigas não apresentavam propriamente diferenças linguísticas e textuais entre si, sendo que mais de 90% dos alunos situaram-se nas categorias de respostas A e B, demonstrando bom conhecimento do sistema de geração da escrita das palavras da língua.

Há que se observar que neste ano de 2015, repete-se a diferença de desempenho da ordem de 10% (categoria A), entre os alunos do período da manhã e os da tarde, registrada em 2014⁵. Entretanto, em 2015, a argumentação utilizada anteriormente, qual seja, as diferenças de dificuldade apresentada pelas cantigas, não pode ser utilizada, visto que, em 2015 elas, elas são praticamente equivalentes do ponto de vista linguístico-textual. Os exemplares de respostas que serão apresentados na sequência têm por objetivo ilustrar as ocorrências encontradas e o desempenho dos alunos.

⁵ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p.39.

Na Categoria A de resposta inserem-se as escritas das cantigas com correspondência sonora e grafia convencional, mesmo que apenas uma das palavras apresente grafia incorreta, tal como no Exemplo 9, a seguir, em que a criança escreve *mintira*, em conformidade com o modo como pronuncia a palavra.

Exemplo 7 – Categoria A de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

A barata diz que tem
Sete saias de fila
E mintira da barata
Ela tem e uma só

Nos Exemplos 8 e 9, a seguir, a reescrita da cantiga apresenta três palavras com grafia não convencional (*dis*, *qui*, *mintira*) e (*filera*, *metira*, *barta*) o que é demonstrativo de que o aluno, geralmente, escreve como pronuncia as palavras. Além disso, no Exemplo 9, de aluno da tarde, ocorre alteração no tempo verbal (*disse*) e esquecimento de uma forma verbal (*é*) no verso final.

Exemplo 8 – Categoria B de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

A barata diz qui tem
sete saia de fila
e mintira da barata
ela tem e uma só

Exemplo 9 – Categoria B de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

Glorato disse que tem
Um sapato de fibra
É metisa da barta
O sapato da mãe dela.

O Exemplo 10, a seguir, é representativo de uma escrita silábico-alfabética, com valor sonoro convencional (a, sete, e) ou não convencional (*miti*, *metata*) etc. que tipifica a categoria C de resposta.

Exemplo 10 – Categoria C de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

A BATEIA
SETE SADE SUADA E MITI A BATEIA
E METATA DA BAETATA
E LEAGA TIGA FORASO

Na Categoria D de resposta, enquadram-se as escritas ainda não fonetizadas (pré-silábicas), que não estabelecem uma relação sistemática entre partes do falado e partes do escrito, tal como se apresenta nos exemplos seguintes.

Exemplo 11 – Categoria D de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

AUER N FUR NEI O N E
L R H BER G TA
N O H O N O H O N O H O

Exemplo 12 – Categoria D de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

AER CO EN OS EO SC A CO 2
ER CO L R CO E
R CO E MA OR OS O
MAR NIO P

Como já se observou, essas escritas aparecem em número pouco significativo em 2015 (3,8%, manhã; 3,5%, tarde), mas exigirão uma intervenção adequada da escola para que esses alunos de 3º ano possam avançar em seu processo de compreensão do sistema de escrita do Português e possam ser promovidos aos anos posteriores da escolarização, cursando-os com sucesso.

ITEM 3.2

Habilidade: Segmentar texto em palavras – cantiga

Conforme demonstra o quadro a seguir, os índices percentuais apresentaram pouca variação em relação aos apresentados no SARESP 2014⁶, além de que são praticamente idênticos no SARESP 2015 (81,7% de manhã; 81,9%, tarde).

ITEM 3.2	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Segmentação de texto em palavras – escrita de uma cantiga.	A	Segmentou convencionalmente o texto em palavras.	81,7	81,9
	B	Presença sistemática de hipossegmentação e/ou de hipersegmentação.	11,8	11,7
	C	Não segmentou o texto em palavras.	5,5	5,3
	D	Ausência de resposta.	1,0	1,1

A maioria dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, portanto, escreve as cantigas memorizadas segmentando-as adequadamente em palavras. Quando há apenas uma ocorrência de hipossegmentação ou de hipersegmentação, não caracterizando um comportamento sistemático de escrita, a escrita se enquadra na Categoria A de resposta, tal como nos Exemplos 13 e 14, a seguir, em que os alunos escrevem separadamente todas as palavras da cantiga.

⁶ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 71.

Exemplo 13 – Categoria A de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

A BARATA DIZ QUE TEM
SETE SAIAS DE FILO,
E MENTIRA DA BARATA,
ELA TEM E UMA SÓ

Exemplo 14 – Categoria A de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

a barata diz que tem
um sapata de fiolla
é mitira da barata
a sapata é da mendella

Quando na escrita das cantigas há presença sistemática de hipersegmentação ou de hipossegmentação, isto é, quando se observa que o aluno ainda não percebeu que a palavra é uma unidade ortográfica, que se separa de outras por meio de espaços, antes e depois dela, atribui-se a categoria B de resposta, tal como no Exemplo 15, a seguir, em que se observa a presença dos dois procedimentos: hipossegmentação (*abaratadisquetem*) e hipersegmentação (*men tirada*; e *latem*) e no Exemplo 16, a seguir, em que observa-se apenas o procedimento da hipossegmentação, porém mais de uma vez (*Abarata*; *unsapato*; *Usapato*; *miadela*), o que indica sua presença sistemática.

Exemplo 15 – Categoria B de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

abaratadisquetem 7 saias de filo
é men tirada para de latem
é latem é uma só

Exemplo 16 – Categoria B de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

Alvarata dis que ti
unrapato de firela.
é mentira da laveta.
Unrapato é da noideba

Finalmente, o Exemplo 17 traz uma escrita ainda não fonetizada, ou pré-silábica, por isso, nessa fase do processo de compreensão do sistema de escrita, ainda não há a concepção de palavra como unidade ortográfica para a criança.

Exemplo 17 – Categoria C de resposta

Questão 3

ESCRITA DE UM TRECHO DE CANTIGA

AQT/

MV

AMDA

OSPAMD

QUESTÃO 4 – Leitura de uma cantiga conhecida.

Habilidade: Localizar palavras em texto memorizado oralmente

MANHÃ

Questão 4

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Escreva a cantiga no quadro negro, cante com as crianças, depois leia várias vezes, apontando cada linha de maneira contínua e dizendo (também de forma contínua, isto é, sem parar ou apontar cada palavra) o que está escrito em cada uma delas.

LEITURA DE UM TRECHO DE UMA CANTIGA

POMBINHA BRANCA

QUE ESTÁ FAZENDO

LAVANDO ROUPA

PRO CASAMENTO

Em seguida, peça para os alunos:

1. marcarem as palavras: POMBINHA, FAZENDO, ROUPA, CASAMENTO

2. marcarem as palavras: QUE, PRO

TARDE

Questão 4

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Coloque a cantiga no quadro negro, cante com as crianças, depois leia várias vezes, apontando cada linha de maneira contínua e dizendo (também de forma contínua, isto é, sem parar ou apontar cada palavra) o que está escrito em cada uma delas.

LEITURA DE UM TRECHO DE UMA CANTIGA

FUI AO TORORÓ

BEBER ÁGUA E NÃO ACHEI

ENCONTREI BELA MORENA

QUE NO TORORÓ DEIXEI

Em seguida, peça para os alunos:

1. marcarem as palavras: TORORÓ, BEBER, MORENA, DEIXEI;
2. marcarem as palavras: NÃO, QUE

A finalidade da leitura dessas cantigas é a localização pelo aluno de seis palavras ditadas pelo professor aplicador, como se pode observar nas instruções.

Entre as palavras que os alunos devem localizar, encontram-se palavras que encerram “significados plenos”; tais como: substantivos (POMBINHA, ROUPA, CASAMENTO / TORORÓ, MORENA); formas verbais (FAZENDO / BEBER, DEIXEI); advérbio (NÃO). Há também palavras “gramaticais”; cujo significado depende do contexto: o pronome relativo (QUE) e a contração da preposição *para* com o artigo definido *o* (PRO).

Como se pode observar no quadro seguinte, o desempenho dos alunos nessa habilidade no SARESP 2015, em ambos os turnos, manteve os resultados apresentados no SARESP 2014⁷.

ITEM 4	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Localizar palavras em texto memorizado oralmente	A	Marcou pelo menos cinco palavras.	95,6	96,0
	B	Marcou pelo menos três palavras.	2,9	1,8
	C	Marcou aleatoriamente.	1,1	1,8
	D	Ausência de resposta/nula.	0,4	0,4

⁷ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 71.

Na sequência, apresentam-se alguns exemplares desse desempenho.

Exemplo 18 – Categoria A de resposta

Questão 4

LEITURA DE UM TRECHO DE UMA CANTIGA

POMBINHA BRANCA

QUE ESTÁ FAZENDO

LAVANDO ROUPA

PRO CASAMENTO

No Exemplo 18, acima, pertencente ao período da manhã, a criança marca corretamente as seis palavras ditas, sendo que a exigência era que marcasse pelo menos cinco.

A solicitação de marcar a palavra TORORÓ na cantiga do período da tarde, desconsiderou que essa palavra aparece duas vezes: no primeiro e no quarto versos. Isso pode ter criado dúvida nas crianças sobre qual delas deveriam marcar, mas, em geral, elas resolveram o problema marcando sete palavras, ou seja, TORORÓ foi marcada nas duas vezes em que aparece na cantiga, tal como no Exemplo 19, a seguir.

Exemplo 19 – Categoria A de resposta

Questão 4

LEITURA DE UM TRECHO DE UMA CANTIGA

FUI AO TORORÓ

BEBER ÁGUA E NÃO ACHEI

ENCONTREI BELA MORENA

QUE NO TORORÓ DEIXEI

No Exemplo 20, a seguir, o aluno marcou apenas as palavras com sentido pleno, ou seja, quatro das palavras ditas, por isso situou-se a categoria B de resposta, que previa a marcação de, pelo menos, três das palavras ditas. O quadro síntese indica que foram pouco significativos os percentuais de desempenho nessa categoria (2,9%, manhã; 1,8%, tarde).

Exemplo 20 – Categoria B de resposta

Questão 4

LEITURA DE UM TRECHO DE UMA CANTIGA

POMBINHA BRANCA

QUE ESTÁ FAZENDO

LAVANDO ROUPA

PRO CASAMENTO

Também na categoria C, o quadro síntese indica que menos de 2% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental marcaram palavras aleatoriamente, ou seja, possivelmente são aquelas mesmas crianças que ainda não têm suficiente conhecimento sobre o sistema de escrita das palavras da língua (Cf. Questão 2).

Exemplo 21 – Categoria C de resposta

Questão 4

LEITURA DE UM TRECHO DE UMA CANTIGA

FUI AO TORORÓ

BEBER ÁGUA E NÃO ACHEI

ENCONTREI BELA MORENA

QUE NO TORORÓ DEIXEI

No Exemplo 21, acima, o aluno junta palavras (AO TORORÓ) e assinala outras três palavras da cantiga não ditadas pelo professor aplicador (ÁGUA, ACHEI, NO), demonstrando, assim, não ter lido efetivamente a cantiga e, por isso, ter marcado aleatoriamente, as palavras.

Exemplo 22 – Categoria C de resposta

Questão 4

LEITURA DE UM TRECHO DE UMA CANTIGA

FUI AO TORORÓ

BEBER ÁGUA E NÃO ACHEI

ENCONTREI BELA MORENA

QUE NO TORORÓ DEIXEI

Também o Exemplo 22, acima, enquadra-se na categoria C de resposta, pois apenas duas palavras estão corretamente marcadas (QUE, DEIXEI), as demais marcações do aluno recaem sobre palavras não ditadas pelo professor aplicador (FUI) ou sobre parte de palavras (ENCO), ou ainda juntando uma palavra ditada ao início da próxima (BEBER ÁG), o que demonstra por si só que ele não atende adequadamente à habilidade de localizar palavras na cantiga.

Na categoria D de resposta, foram enquadrados tanto aqueles alunos que deixaram as cantigas em branco, (0,4% dos alunos), como também aqueles casos em que se percebe que o aluno não localiza as palavras ditadas porque não soube ler o texto e/ou porque não tem noção de palavra como unidade ortográfica. Os Exemplos 23 e 24, a seguir, ilustram essas últimas ocorrências.

Exemplo 23 – Categoria D de resposta

Questão 4

LEITURA DE UM TRECHO DE UMA CANTIGA

POMBINHA BRANCA

QUE ESTÁ FAZENDO

LAVANDO ROUPA

PRO CASAMENTO

Exemplo 24 – Categoria D de resposta

Questão 4

LEITURA DE UM TRECHO DE UMA CANTIGA

POMBINHA BRANCA

QUE ESTÁ FAZENDO

LAVANDO ROUPA

PRO CASAMENTO

Provavelmente, essa criança do Exemplo 24 não conhece ainda o sistema de escrita do Português, mas encontrou uma estratégia de preenchimento da expectativa do professor aplicador, pois cumpriu a tarefa solicitada marcando a última letra de cada verso, além de buscar escrever algo na linha em branco acima da cantiga.

QUESTÃO 5 – Reescrita de um texto.

Essa questão pretende avaliar se, ao reescrever um conto conhecido, os alunos apropriaram-se das características desse gênero em relação ao encadeamento dos acontecimentos narrados e se mantêm a coerência. Para a avaliação, a questão foi desdobrada nos itens 5.1 e 5.2.

A seguir, apresentamos as instruções dadas ao professor aplicador e os contos lidos na íntegra, com as respectivas interrupções.

MANHÃ

Questão 5

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Leia a história inteira de “Cinderela” para os alunos, depois leia novamente, pare no lugar indicado e peça para escreverem o restante da história.

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

FALA DO APLICADOR:

“Primeiro, vou ler a história inteira e vocês devem ouvir com atenção. Depois vou ler de novo, mas não até o final. Vocês devem continuar escrevendo a história a partir do ponto em que parei até o final da história.”

CINDERELA

NUMA CASA BEM GRANDE, NO MEIO DE UM JARDIM CHEIO DE FLORES, VIVIAM FELIZES UM BONDOSO SENHOR VIÚVO E SUA FILHA, CINDERELA.

O PAI RESOLVEU SE CASAR OUTRA VEZ COM UMA VIÚVA QUE JÁ TINHA DUAS FILHAS.

POUCO TEMPO DEPOIS DO CASAMENTO, O PAI DE CINDERELA MORREU. A MADRASTA DE CINDERELA PASSOU A SE IMPORTAR APENAS COM AS SUAS DUAS FILHAS, QUE ALIÁS ERAM MUITO MAL-EDUCADAS, E A POBRE CINDERELA COMEÇOU A SER MALTRATADA. MAS NEM POR ISSO CINDERELA FICOU TRISTE. ELA ARRUMOU O SEU PRÓPRIO JEITO DE SER ALEGRE: FICOU AMIGA DOS PASSARINHOS, DAS GALINHAS E DOS GANSOS. OS SEUS MELHORES AMIGOS ERAM OS RATINHOS!

UM DIA, O REI MANDOU ORGANIZAR UM BAILE PARA QUE SEU FILHO ESCOLHESSSE UMA NOIVA, E CONVIDOU TODAS AS MOÇAS DO REINO QUE ESTIVESSEM EM IDADE DE SE CASAR. AS IRMÃS DE CINDERELA FICARAM ALVOROÇADAS QUANDO CHEGOU O CONVITE PARA O BAILE REAL.

– EU TAMBÉM VOU! – DISSE CINDERELA. – O REI MANDOU CONVIDAR TODAS NÓS!

– AH! AH! AH! VOCÊ? – RIRAM AS OUTRAS.

– BEM, VOCÊ... – INTERROMPEU A MADRASTA – VOCÊ PODERÁ IR SIM. MAS SÓ SE TERMINAR TODO O SEU SERVIÇO! E SE TIVER ALGUMA ROUPA BONITA PARA USAR!

CINDERELA CORREU PARA O QUINTAL E FICOU ALI, CHORANDO. DE REPENTE, SENTIU UMA COISA ESTRANHA, E PERCEBEU QUE UMA SENHORA MUITO SIMPÁTICA ESTAVA AO SEU LADO.

– QUEM É VOCÊ? – PERGUNTOU A MOÇA.

– EU SOU A SUA FADA-MADRINHA – DISSE A MULHER, MOSTRANDO A SUA VARINHA DE CONDÃO.

– AGORA, VAMOS! ENXUGUE ESSAS LÁGRIMAS. VOCÊ NÃO VAI PODER IR AO BAILE CHORANDO!

A FADA PENSOU UM POUQUINHO E DEPOIS FALOU:

– VEJAMOS... PRIMEIRO, EU PRECISO QUE VOCÊ ME ARRANJE UMA ABÓBORA!

A FADA, ENTÃO, DISSE ALGUMAS PALAVRAS MÁGICAS E A ABÓBORA, LENTAMENTE, COMEÇOU A CRESCER E A CRESCER, ATÉ SE TRANSFORMAR NUMA CARRUAGEM MUITO ELEGANTE.

– HUM! O QUE MAIS? – CONTINUOU A SIMPÁTICA SENHORA. – AH! SIM! UNS RATINHOS... PRECISO DE UNS RATINHOS!

E ENTÃO CINDERELA TROUXE SEUS AMIGOS, OS RATINHOS. QUANDO FORAM TOCADOS PELA VARINHA IMEDIATAMENTE SE TRANSFORMARAM EM IMPONENTES CAVALOS E FORAM ATRELADOS À CARRUAGEM. AGITOU A VARINHA UMA ÚLTIMA VEZ E CINDERELA COMEÇOU A SE TRANSFORMAR. SEU VELHO VESTIDO RASGADO VIROU O MAIS LINDO VESTIDO BRANCO, ENFEITADO COM FLORES COR-DE-ROSA. SEUS CABELOS, QUE JÁ ERAM BONITOS, FICARAM AINDA MAIS BONITOS E BEM PENTEADOS, E NOS SEUS PÉS APARECERAM DOIS SAPATINHOS DE CRISTAL, MUITO BRILHANTES.

– AGORA ESTÁ TUDO PRONTO, MINHA QUERIDA! – CONCLUIU A MADRINHA. – MAS VOCÊ PRECISA LEMBRAR DE UMA COISA: ESTE ENCANTAMENTO SÓ VAI DURAR ATÉ QUE SOE A ÚLTIMA BADALADA DA MEIA-NOITE!

ENQUANTO ISSO, O BAILE JÁ TINHA COMEÇADO NO PALÁCIO REAL. O PRÍNCIPE ESTAVA DISTRAÍDO E DESINTERESSADO ATÉ QUE AS PORTAS DO SALÃO DE BAILE SE ABRIRAM E CINDERELA APARECEU. QUANDO O PRÍNCIPE VIU AQUELA MOÇA TÃO BONITA, ATRAVESSOU O SALÃO E CONVIDOU-A PARA DANÇAR UMA LINDA VALSA.

A MOÇA ESTAVA TÃO CONTENTE QUE ATÉ ESQUECEU AS RECOMENDAÇÕES DE SUA FADA-MADRINHA.

QUANDO O RELÓGIO DA TORRE DO PALÁCIO COMEÇOU A TOCAR AS DOZE BADALADAS DA MEIA-NOITE, CINDERELA LEMBROU DO ENCANTAMENTO.

SAIU CORRENDO DO SALÃO DE BAILE, SEM NEM FALAR COM O PRÍNCIPE. DESCEU AS ESCADARIAS E SAIU PELOS PORTÕES DO CASTELO. NAQUELA CORRERIA TODA, UM DE SEUS SAPATINHOS DE CRISTAL CAIU DO PÉ.

ENTROU BEM RÁPIDO NA CARRUAGEM E FUGIU PARA CASA. LOGO, O ENCANTAMENTO SE DESFEZ.

NO DIA SEGUINTE, O PALÁCIO ESTAVA EM POLVOROSA. O REI FICOU FURIOSO PORQUE TINHAM DEIXADO AQUELA BELÍSSIMA MOÇA ESCAPAR, SEM AO MENOS SABER ONDE ELA MORAVA. A ÚNICA PISTA ERA O SAPATINHO DE CRISTAL.

(APLICADOR, PARE AQUI NA SEGUNDA LEITURA)

DURANTE TODO UM DIA, SEM DESCANSAR, OS EMISSÁRIOS DO REI VIAJARAM PELO REINO. PROCURAVAM UMA MOÇA QUE CONSEGUISSE CALÇAR AQUELE SAPATINHO.

ENQUANTO ISSO, AS NOTÍCIAS TINHAM CORRIDO BEM DEPRESSA. E A MADRASTA TINHA RESOLVIDO QUE UMA DAS SUAS FILHAS TINHA QUE CALÇAR AQUELE SAPATO DE QUALQUER JEITO, PARA CASAR-SE COM O PRÍNCIPE!

MAIS TARDE, CHEGARAM OS EMISSÁRIOS DO REI CARREGANDO UMA ALMOFADA DE VELUDO COM O SAPATINHO. AS IRMÃS DE CINDERELA COMEÇARAM A GRITAR AO MESMO TEMPO:

– ESSE SAPATINHO É MEU!

CADA UMA DELAS TENTOU FORÇAR O PÉ PARA CABER DENTRO DO SAPATO. MAS SEUS PÉS ERAM MUITO GRANDES!

DE REPENTE, PARA A SURPRESA DAS IRMÃS, CINDERELA APARECEU NA SALA.

– UM MOMENTO! ESPEREM! – GRITOU. – SERÁ QUE EU TAMBÉM POSSO EXPERIMENTAR?

E PARA SURPRESA DE TODOS, O SAPATINHO SERVIU-LHE PERFEITAMENTE!

A MADRASTA E AS SUAS FILHAS NEM TIVERAM TEMPO DE FALAR. CINDERELA PARTIU IMEDIATAMENTE NA CARRUAGEM REAL. QUANDO A MOÇA CHEGOU AO PALÁCIO O PRÍNCIPE FICOU FELICÍSSIMO!

POUCO TEMPO DEPOIS, OS DOIS SE CASARAM E FORAM MORAR NUM CASTELO MUITO BONITO, ONDE VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE!

TARDE

Questão 5

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Leia a história inteira de “A Bela e a Fera” para os alunos, depois leia novamente, pare no lugar indicado e peça para escreverem o restante da história.

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

FALA DO APLICADOR:

“Primeiro, vou ler a história inteira e vocês devem ouvir com atenção. Depois vou ler de novo, mas não até o final. Vocês devem continuar escrevendo a história a partir do ponto em que parei até o final da história.”

A BELA E A FERA

ERA UMA VEZ UM RICO COMERCIANTE QUE TINHA TRÊS LINDAS FILHAS. CERTO DIA, ELE FICOU SABENDO QUE HAVIA PERDIDO TODA A SUA FORTUNA. SEUS NAVIOS, CARREGADOS DE MERCADORIAS, TINHAM NAUFRAGADO.

QUANDO ELE CONTOU A SUAS FILHAS O QUE HAVIA ACONTECIDO, AS DUAS MAIS VELHAS DISSERAM:

– NOSSA, QUE TRAGÉDIA! O QUE VAI SER DE NÓS AGORA?

BELA, A FILHA MAIS NOVA, ERA MUITO COMPREENSIVA E PROCUROU ACALMAR SEU PAI:

– NÃO SE PREOCUPE, PAPAÍ, NÓS AJUDAREMOS NO QUE FOR PRECISO.

AS FILHAS MAIS VELHAS FICARAM MUITO DESCONTENTES COM AQUELA SITUAÇÃO, POIS ESTAVAM ACOSTUMADAS A TER TUDO O QUE QUERIAM.

ALGUM TEMPO DEPOIS, ELES RECEBERAM UMA BOA NOTÍCIA: UM DOS NAVIOS HAVIA CHEGADO AO PORTO CARREGADO DE FINAS MERCADORIAS. ENTÃO, O PAI RESOLVEU PARTIR EM BUSCA DO NAVIO E AVISOU AS FILHAS:

– MINHAS QUERIDAS, VOU ATÉ O PORTO PARA VENDER AS MERCADORIAS. O QUE VOCÊS GOSTARIAM QUE EU LHES TROUXESSE DE PRESENTE NA VOLTA?

A FILHA MAIS VELHA PEDIU:

– TRAGA-ME UM VESTIDO BEM BONITO E LUXUOSO E SAPATOS FINOS PARA COMBINAR COM ELE.

DEPOIS FOI A VEZ DA FILHA DO MEIO:

– EU QUERO JOIAS CARAS: UM PAR DE BRINCOS, UM ANEL E UM COLAR DE PEDRAS PRECIOSAS.

– E VOCÊ, BELA, O QUE DESEJA?

– NÃO SE PREOCUPE COMIGO, PAI. FICAREI FELIZ SE VOCÊ ME TROUXER UMA FLOR.

O COMERCIANTE FOI ATÉ O PORTO. LÁ ELE DESCOBRIU QUE OS MARINHEIROS TINHAM VENDIDO A CARGA E ROUBADO O DINHEIRO. FICOU MUITO TRISTE E VOLTOU PARA CASA. NO CAMINHO, FOI SURPREENDIDO POR UMA TEMPESTADE. CONTINUOU CAVALGANDO, E POR SORTE ENCONTROU UM ABRIGO EM UM CASTELO, ONDE NÃO HAVIA NINGUÉM.

NA MANHÃ SEGUINTE, AO SAIR DO CASTELO, VIU UM JARDIM REPLETO DE LINDAS ROSAS. LEMBROU-SE ENTÃO DO PEDIDO DE BELA E COLHEU UMA FLOR PARA A FILHA. NO MESMO INSTANTE, SURTIU DE TRÁS DOS ARBUSTOS UMA FERA, QUE DISSE:

– SEU INGRATO! ENCONTROU ABRIGO EM MEU CASTELO E AGORA ME AGRADECE DESSA MANEIRA? COMO OUSA ROUBAR UMA ROSA DE MEU JARDIM, QUE É O QUE MAIS AMO NESTA VIDA?

– DESCULPE-ME, SENHOR! EU SÓ QUERIA LEVAR UMA FLOR PARA MINHA FILHA BELA.

– SÓ LHE PERDOAREI SE BELA ACEITAR MORAR COMIGO. SE O SENHOR NÃO VOLTAR COM ELA DENTRO DE UM MÊS, PAGARÁ COM A SUA VIDA!

O POBRE COMERCIANTE FICOU APAVORADO. AO CHEGAR EM CASA, CONTOU À FILHA O QUE HAVIA ACONTECIDO. BELA ACALMOU SEU PAI:

– NÃO FIQUE TRISTE, MEU PAI! EU IREI MORAR NO CASTELO PARA REPARAR O MAL QUE LHE CAUSEI. AFINAL, SE EU NÃO TIVESSE LHE PEDIDO UMA FLOR, NADA DISSO TERIA ACONTECIDO.

COM MUITA TRISTEZA, O COMERCIANTE LEVOU A FILHA ATÉ O CASTELO DA FERA.

AO CHEGAR LÁ, BELA ASSUSTOU-SE COM A APARÊNCIA DA FERA, MAS MANTEVE SUA PALAVRA E DESPEDIU-SE DO PAI. À NOITE, EM SEU QUARTO, A JOVEM CHOROU MUITO, ATÉ ADORMECER. DURANTE O SONO, SONHOU COM UM LINDO PRÍNCIPE, QUE LHE DIZIA:

– NÃO FIQUE TRISTE, BELA. FIQUE COMIGO E VOCÊ SERÁ RECOMPENSADA POR SUA BONDAD E CORAGEM.

O TEMPO FOI PASSANDO E BELA TORNOU-SE MUITO AMIGA DE FERA. APESAR DE SUA FEIURA, FERA ERA MUITO GENTIL E DELICADA COM A JOVEM.

UM DIA, NO ESPELHO MÁGICO QUE HAVIA EM SEU QUARTO, BELA VIU QUE SEU PAI ESTAVA DOENTE. FICOU MUITO PREOCUPADA E PEDIU À FERA:

– POR FAVOR, PERMITA QUE EU VÁ VISITAR MEU PAI, QUE ESTÁ MUITO DOENTE.

(APLICADOR, PARE AQUI NA SEGUNDA LEITURA)

FERA FICOU TRISTE, MAS PERMITIU QUE ELA FOSSE:

– PODE IR, BELA, MAS, SE NÃO VOLTAR DENTRO DE UMA SEMANA, MORREREI DE TRISTEZA.

– PROMETO ESTAR DE VOLTA EM UMA SEMANA!

BELA PARTIU E, AO CHEGAR EM CASA, ENCONTROU O PAI DE CAMA. COM A PRESENÇA DA FILHA, ELE COMEÇOU A MELHORAR.

BELA ACABOU PERDENDO A NOÇÃO DE TEMPO E O PRAZO QUE FERA HAVIA LHE DADO SE ESGOTOU. NAQUELA NOITE, ELA SONHOU QUE FERA ESTAVA MORRENDO, DEITADA NO JARDIM. NO DIA SEGUINTE, DESPEDIU-SE DE SEU PAI E PARTIU.

QUANDO CHEGOU AO CASTELO, FERA ESTAVA DEITADA NO JARDIM, COMO NO SEU SONHO.

– OH, QUERIDO, NÃO ME DEIXE!

DEPOIS DE DIZER ISSO, BELA DEU UM BEIJO EM FERA. PARA SUA SURPRESA, ELA SE TRANSFORMOU NUM LINDO PRÍNCIPE, IGUALZINHO ÀQUELE DO SEU SONHO.

RECOMPENSADA POR SUA CORAGEM E BONDAD E, BELA CASOU-SE COM O PRÍNCIPE E ELAS FORAM MUITO FELIZES.

As instruções dadas aos alunos pelo professor aplicador das provas buscam resguardar que eles continuem a história lida de modo sequente (Item 5.1) e coerente (Item 5.2), pois devem continuar a escrever a história a partir do ponto em que a leitura foi interrompida.

ITEM 5.1

Habilidade: Reescrever trecho final de um conto conhecido, garantido a presença dos acontecimentos narrados

Na produção de reescrita de um conto conhecido, exige-se que o aluno observe o modo de encadear os principais acontecimentos narrados no texto original, de modo a manter a necessária coerência temporal dos fatos narrados, mas também que atente para a especificidade da linguagem literária do gênero narrativo: a predominância de tempos verbais no pretérito, o modo de fazer a coesão entre palavras e frases (por exemplo, estabelecendo relações de causalidade, de temporalidade etc.); a perspectiva do narrador (se é personagem ou não).

A solicitação de reescrita de conto aos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, portanto, tem como expectativa que eles produzam a continuidade do(s) conto(s) lido(s), conservando a sequência dos acontecimentos narrados originalmente.

Em ambos os contos, a interrupção da narrativa se dá em um fato que produz o conflito e, posteriormente, a sua resolução:

em CINDERELA, a perda do sapatinho de cristal, a busca do rei pela sua dona, produzem o conflito que será resolvido, na sequência, com a sua descoberta e reencontro com o príncipe.

em A BELA E A FERA, é a doença do pai e a volta de Bela para sua casa que produzem o conflito – a morte da Fera – e sua resolução, com o beijo que o desperta e o transforma em príncipe.

Os fatos que contêm o conflito e sua resolução estão descritos sumariamente em sete “blocos de acontecimentos” sequentes em cada conto, de acordo com o Roteiro de Correção:

Manhã – CINDERELA	Tarde – A BELA E A FERA
1. Rei manda procurar a moça que pode calçar o sapatinho de cristal.	1. Fera permitiu que Bela fosse ver o pai.
2. Madrasta quer que suas filhas se casem com o príncipe.	2. Bela prometeu que voltaria em uma semana.
3. Irmãs tentam calçar o sapatinho, mas não conseguem.	3. O pai melhorou com a chegada da filha e ela perdeu a noção do tempo.
4. Cinderela aparece e pede para experimentar o sapatinho.	4. Bela sonhou que Fera estava morrendo.
5. O sapatinho serve em Cinderela.	5. Bela encontrou Fera deitada no jardim.
6. Cinderela vai para o palácio.	6. Bela deu um beijo em Fera e ela se transformou em príncipe.
7. Ela e o príncipe se casam.	7. Bela casou-se com o príncipe e foram muito felizes.

No entanto, a exigência para ter o desempenho aferido na Categoria A é de apenas cinco episódios, visto que fatos menos relevantes poderiam não ser narrados pelos alunos.

O quadro a seguir sintetiza o desempenho obtido pelos alunos nesse Item 5.1.

ITEM 5.1	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Reescrever trecho final de um conto conhecido garantindo a presença dos acontecimentos narrados.	A	Reescreveu garantindo a presença de pelo menos cinco (05) dos acontecimentos narrados.	41,0	53,9
	B	Reescreveu garantindo a presença de quatro (04) dos acontecimentos narrados.	18,6	14,4
	C	Reescreveu garantindo a presença de três (03) dos acontecimentos narrados.	13,9	9,9
	D	Presença de escrita, mas não a solicitada.	24,9	20,5
	E	Ausência de escrita.	1,5	1,4

Em 2015, observa-se melhoria no desempenho dos alunos dos dois turnos nesse Item 5.1: especialmente nas categorias A e B de respostas, que, somadas, atingem 59,6% (manhã) e 68,3% (tarde), comparativamente ao desempenho apresentado pelos alunos em 2014. Registra-se ainda, a diferença entre manhã e tarde que, a exemplo de 2014, favorece os alunos do turno da tarde.⁸

Por outro lado, mesmo que ainda seja expressivo o percentual de alunos que apresentam respostas enquadradas na categoria D (presença de escrita, mas não a solicitada.), verifica-se a diminuição de cerca de 10% no percentual de alunos que se situava nessa categoria, dando respostas inadequadas ao Item 5.1, tais como, contanto outra história, ou copiando trecho do texto fonte, ou escrevendo de forma ilegível.

Em síntese, trata-se de, sem dúvida, um avanço importante em apenas um ano de escolaridade. É provável que o trabalho textual de continuidade de uma narrativa tenha-se tornado mais frequente nas classes de 3º ano do Ensino Fundamental.

Em seguida, serão examinados alguns exemplares de reescritas de contos produzidas pelos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de possibilitar aos leitores uma melhor compreensão em relação a essa habilidade.

O Exemplo 25, a seguir, apresenta todos os acontecimentos narrados de acordo com a descrição do Roteiro de correção, por isso pertence à categoria A de resposta.

⁸ Relatório Pedagógico do SARESP 2014, p. 71.

Exemplo 25 – Categoria A de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “A BELA E A FERA” A PARTIR DESTE PONTO:

UM DIA, NO ESPELHO MÁGICO QUE HAVIA EM SEU QUARTO, BELA VIU QUE SEU PAI ESTAVA DOENTE. FICOU MUITO PREOCUPADA E PEDIU À FERA:

– POR FAVOR, PERMITA QUE EU VÁ VISITAR MEU PAI, QUE ESTÁ MUITO DOENTE.

FERA FICOU TRISTE MAS PERMITIU. E FALOU:
- VOCÊ DICARA SO UMA SEMANA BELA
FALOU:

- TAMBÉM A BELA CHEGOU E SEU PAI ELE
MELHOROU UM POUCO BELA SE ESQUEceu DO
TEMPO SE FOI ESCOTANDO E FOI DORMIR
E SONHOU QUE A FERA QUE ELE ESTAVA
MORRENDO DEITADO NO JARDIM. E QUANDO
ACORDOU SE DESPIAD DO PAI E QUANDO
FOI PARA O CASTELO VIU A FERA
NO JARDIM E A BELA FALOU:

- NÃO ME DEIXE E ELA MEI SOU ELE
E TRANSFORMOU EM UM LINDO PRINCIPE
BELA FOI RECOMPENSADA PELA SUA CORATE
ELA CASOU COM PRINCIPE E VIVU

E VIVEU FELIZ PARA SEMPRE

Observe-se que o aluno reescreveu os sete acontecimentos narrados no conto original (“A Bela e a Fera”) e previstos no Roteiro de correção, obedecendo à sequência com que nele aparecem:

Acontecimentos narrados	Reescrita do final do conto
1. Fera permitiu que Bela fosse ver o pai.	FERA FICOU TRISTE MAS PERMITIU E FALOU: - VOCE DICARA SO UMA SEMANA
2. Bela prometeu que voltaria em uma semana.	FERA FALOU: - TAMBEM
3. O pai melhorou com a chegada da filha e ela perdeu a noção do tempo.	BELA CHEGOU E SEU PAI ELE MELHOROU UM POUCO BELA SE ESQUEceu DO TEMPO E FOI ESCOTANDO
4. Bela sonhou que Fera estava morrendo.	FOI SONHAR E SONHOU QUE A FERA QUE ELE ESTAVA MORRENDO DEITADO NO JARDIM.
5. Bela encontrou Fera deitada no jardim.	E QUANDO ACORDOU SE DESPIAD DO PAI E QUANDO FOLTOU PARA O CASTELO VIU A FERA NO JARDIM
6. Bela deu um beijo em Fera e ela se transformou em príncipe.	E A BELA FALOU: - NÃO ME DEIXE E ELA DEUSOU ELE E TRANSFORMOU EM UM LINDO PRINCIPE
7. Bela casou-se com o príncipe e foram muito felizes.	BELA FOI RECOMPENSADA PELA SUA CORATE ELA CASOU COM PRINCIPE E LINDO E VIVEU FELIZ PARA SEMPRE

A categoria A de resposta previa, no entanto que o aluno escrevesse “pelo menos cinco dos acontecimentos narrados”, visto que ele poderia deixar de lembrar-se de algum, considerado menos relevante para o desenvolvimento da intriga e conflito. Isso correu, principalmente, com alunos do período da manhã, na reescrita do conto Cinderela, pois, em geral, não mencionaram o acontecimento 2 (Madrasta quer que suas filhas se casem com o príncipe.), como se observa no Exemplo 26, a seguir.

Exemplo 26 – Categoria A de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA "CINDERELA" A PARTIR DESTE PONTO:

ENTROU BEM RÁPIDO NA CARRUAGEM E FUGIU PARA CASA. LOGO, O ENCANTAMENTO SE DESFEZ.

NO DIA SEGUINTE, O PALÁCIO ESTAVA EM POLVOROSA. O REI FICOU FURIOSO PORQUE TINHAM DEIXADO AQUELA BELÍSSIMA MOÇA ESCAPAR, SEM AO MENOS SABER ONDE ELA MORAVA. A ÚNICA PISTA ERA O SAPATINHO DE CRISTAL.

Os emissários do rei saíram pelo reino, procurando aquela moça até que chegaram na casa de Cinderela as duas irmãs gritaram a a mesma coisa:

- Esse sapatinho é meu! Esse sapatinho é meu!

E fizeram força para que entrasse no pé, quando de repente Cinderela entrou na sala. Quando ela colocou no pé coube perfeitamente, nem deu tempo de suas irmãs responderem.

Cinderela foi para o castelo e se casou com o príncipe!

E viveram felizes para sempre

No período da tarde, foi frequente o aluno não mencionar tanto a promessa feita à Fera (acontecimento 2), como também a melhora de saúde do pai de Bela e o seu esquecimento do prazo de uma semana (acontecimento 3). Mesmo assim, por ter apresentado cinco dos acontecimentos narrados, a produção do aluno enquadrou-se na categoria A de resposta, tal como no Exemplo 27, a seguir.

Exemplo 27 – Categoria A de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “A BELA E A FERA” A PARTIR DESTA PONTO:

UM DIA, NO ESPELHO MÁGICO QUE HAVIA EM SEU QUARTO, BELA VIU QUE SEU PAI ESTAVA DOENTE. FICOU MUITO PREOCUPADA E PEDIU À FERA:

– POR FAVOR, PERMITA QUE EU VÁ VISITAR MEU PAI, QUE ESTÁ MUITO DOENTE.

A FERA DISSI ESTABOM MAIS VOUTI LOGO E A BELA FOI VISITAR O PAI, DOENTE. UM DIA A BELA SONHOU QUE A FERA TAVA MORRENDO NO JARDIN E SE DESPEDIUSE DE SEU PAI, E FOI ATE O CASTELO DA FERA: E VIU QUE ESTAVA DEITADO NO JARDI A BELA DEU UM BEIJO E A FERA SE TRANSFORMOU EM UM PRINSEPE E A BELA CASOU COM ELE: E VIVERÃO FELIZES PARA SEMPRE.

Aproximadamente, 15% dos alunos que reescreveram os contos mantiveram apenas quatro dos acontecimentos narrados. É o que se pode observar no Exemplo 28, em que faltam os acontecimentos 2, 3 e 6.

Exemplo 28 – Categoria B de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “CINDERELA” A PARTIR DESTA PONTO:

ENTROU BEM RÁPIDO NA CARRUAGEM E FUGIU PARA CASA. LOGO, O ENCANTAMENTO SE DESFEZ.

NO DIA SEGUINTE, O PALÁCIO ESTAVA EM POLVOROSA. O REI FICOU FURIOSO PORQUE TINHAM DEIXADO AQUELA BELÍSSIMA MOÇA ESCAPAR, SEM AO MENOS SABER ONDE ELA MORAVA. A ÚNICA PISTA ERA O SAPATINHO DE CRISTAL.

Pareceu na cara de todo mundo quando parou na casa da cindabela a Cinderela gritou queo sapatino também e pra surpresa de todo mundo o sapatino de cristal coube a cindabela correu para a carruagem entrou no reino e rei ficou feliz da vida eles se casaram e viveram felizes para sempre.

As opções por deixar um ou outro acontecimento de lado foram bastante variáveis e, às vezes provocaram problemas de continuidade narrativa, causando até mesmo incoerências, em virtude das falhas ou quebras narrativas.

O exemplo seguinte apresenta apenas três dos acontecimentos descritos no Roteiro de Correção (1, 3 e 7), por isso enquadra-se na categoria C de resposta

Exemplo 29 – Categoria C de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “A BELA E A FERA” A PARTIR DESTES PONTOS:

UM DIA, NO ESPELHO MÁGICO QUE HAVIA EM SEU QUARTO, BELA VIU QUE SEU PAI ESTAVA DOENTE. FICOU MUITO PREOCUPADA E PEDIU À FERA:

– POR FAVOR, PERMITA QUE EU VÁ VISITAR MEU PAI, QUE ESTÁ MUITO DOENTE.

No dia seguinte, Fera deixou a Bela visitar seu pai.
Bela ficou muito alegre quando Bela chegou na casa de seu pai viu que tinha passado de prazo de ficar na casa de seu pai se depois.
Foi para o quarto e começou a chorar.
Bela ficou muito triste por partir.
Depois eles se casaram e viveram felizes para sempre.

Na categoria D de resposta enquadram-se as respostas que não puderam ser pontuadas, seja porque eram cópias do trecho do conto, sem que tivessem tido a continuidade solicitada, ou porque apresentavam menos de três acontecimentos, ou porque contam outra história ou porque são ilegíveis, como se observa nos exemplos 30 a 32.

Exemplo 30 – Categoria D de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “A BELA E A FERA” A PARTIR DESTES PONTOS:

UM DIA, NO ESPELHO MÁGICO QUE HAVIA EM SEU QUARTO, BELA VIU QUE SEU PAI ESTAVA DOENTE. FICOU MUITO PREOCUPADA E PEDIU À FERA:

– POR FAVOR, PERMITA QUE EU VÁ VISITAR MEU PAI, QUE ESTÁ MUITO DOENTE.

um dia, no espelho mágico que havia em seu quarto, bela viu que seu pai estava doente.
ficou muito preocupada e pediu a fera - por favor, permita que eu vá visitar meu pai, que está muito doente.

Exemplo 31 – Categoria D de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “A BELA E A FERA” A PARTIR DESTA PONTO:

UM DIA, NO ESPELHO MÁGICO QUE HAVIA EM SEU QUARTO, BELA VIU QUE SEU PAI ESTAVA DOENTE. FICOU MUITO PREOCUPADA E PEDIU À FERA:

– POR FAVOR, PERMITA QUE EU VÁ VISITAR MEU PAI, QUE ESTÁ MUITO DOENTE.

A BELA CHECOU NA CASA DO SEU PAI O
A CHECA LA NA CASA DE SEU PAI FALOU
OI PARA O SEU FERMEU OS DOIS FERMEU
E DE POIS ENTRAOU NO CANTO DO CEU PIA
ELE A CONDOU ELE FICO MITO CONTENTE

Exemplo 32 – Categoria D de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “CINDERELA” A PARTIR DESTA PONTO:

ENTROU BEM RÁPIDO NA CARRUAGEM E FUGIU PARA CASA. LOGO, O ENCANTAMENTO SE DESFEZ.

NO DIA SEGUINTE, O PALÁCIO ESTAVA EM POLVOROSA. O REI FICOU FURIOSO PORQUE TINHAM DEIXADO AQUELA BELÍSSIMA MOÇA ESCAPAR, SEM AO MENOS SABER ONDE ELA MORAVA. A ÚNICA PISTA ERA O SAPATINHO DE CRISTAL.

A Cinderela de repente se foi.
mesmo assim não se esquece,
mas não é assim que se conta,

ITEM 5.2

Habilidade: Reescrever trecho final de um conto conhecido do ponto de vista da coerência textual

Essa habilidade para “reescrever trecho final de um conto conhecido do ponto de vista da coerência textual” é avaliada separadamente do Item 5.1, apesar de ser aferida nos mesmos contos reescritos pelos alunos.

Evidentemente, a manutenção e a sequência dos episódios narrados estão diretamente relacionadas à manutenção da coerência textual, pois ao excluir um dos acontecimentos de um conto, é bastante provável que isso provoque problemas de coerência, pois quebras ou falhas narrativas prejudicam, em geral, o sentido global do texto, sua unidade, causando problemas de compreensão.

Sabe-se que a interpretação de um texto ocorre na interação quem escreve e quem lê, ou seja, depende de fatores relacionados ao repertório de ambos, mas também envolve fatores lógico-semânticos e cognitivos.

Ao leitor compete localizar as ideias e informações escritas no texto, buscando compreendê-las no contexto de produção, identificando sua finalidade e intencionalidade, enfim, atribuindo-lhe sentido.

A seguir, no quadro síntese, examinam-se os dados relativos ao desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no Item 5.2 no SARESP 2015.

ITEM 5.2	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Reescrever trecho final de um conto conhecido do ponto de vista da coerência textual	A	Conseguiu articular coerentemente os trechos do texto - entre si e em relação ao que veio antes, sem provocar problemas de compreensão.	13,9	8,7
	B	Conseguiu articular coerentemente os trechos do texto - entre si e em relação ao que veio antes, ainda que com uma ou duas falhas que não chegam a comprometer o sentido global do texto produzido.	28,5	24,0
	C	Articulou parcialmente as ideias e as informações do texto - entre si e em relação ao que veio antes - com quebras da coerência resultando em alguns problemas de compreensão.	31,6	42,7
	D	Não conseguiu articular as ideias e as informações do texto com coerência, resultando em problemas de compreensão.	11,2	9,6
	E	Presença de escrita, mas não a solicitada.	13,2	13,7
	F	Ausência de resposta.	1,5	1,3

Ainda que o desempenho dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental nessa habilidade 5.2 apresente pior resultado na categoria A de resposta, comparativamente aos resultados de 2014⁹, observa-se, por outro lado, quando somadas as categorias A, B e C, que, em 2015, 74% dos alunos do período da manhã e 75,4% dos alunos da tarde reescrevem os contos com coerência, mesmo apresentando com falhas (B) ou quebras (C).

As categorias D, E, F que apresentam textos sem coerência somam, portanto, um quarto dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (25,9%, manhã; 24,6%, tarde).

A seguir, vai-se examinar, algumas das produções dos alunos a fim de explicitar os tipos de ocorrências relativas à coerência textual nelas encontradas.

A categoria A de resposta prevê que o aluno saiba "articular coerentemente as ideias e as informações em relação ao que veio antes no texto e entre si, sem provocar problemas de compreensão".

Observe-se que o Exemplo 33, a seguir, inicia-se por "Então"; palavra que faz a articulação temporal adequada com "no dia seguinte", quando o rei fica furioso, porque a moça havia desaparecido, e determina sua busca, seguindo a única pista, o sapatinho perdido. Observe-se também a sequência dos marcadores temporais - "todos os dias"; "até que um dia" - que encaminham a progressão do conto.

Às tentativas em vão das irmãs de calçar o sapatinho, sucede o aparecimento de Cinderela, que consegue fazê-lo com êxito. O final feliz, determina o término da narrativa.

⁹ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 71.

Exemplo 33 – Categoria A de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “CINDERELA” A PARTIR DESTA PONTO:

ENTROU BEM RÁPIDO NA CARRUAGEM E FUGIU PARA CASA. LOGO, O ENCANTAMENTO SE DESFEZ.

NO DIA SEGUINTE, O PALÁCIO ESTAVA EM POLVOROSA. O REI FICOU FURIOSO PORQUE TINHAM DEIXADO AQUELA BELÍSSIMA MOÇA ESCAPAR, SEM AO MENOS SABER ONDE ELA MORAVA. A ÚNICA PISTA ERA O SAPATINHO DE CRISTAL.

Então todos os dias os emissários do príncipe iam de casa em casa até que um dia os emissários chegaram na casa de Cinderela as duas filhas começaram a gritar:

- Este sapato é meu !!

E as duas filhas tentaram, tentaram e tentaram mas nenhuma conseguiu mas depois Cinderela chegou na sala e disse:

- Eu também posso experimentar ?

E pela surpresa deles serviu antes mesmo das duas filhas e madrasta poderem dizer alguma coisa Cinderela foi embora e alguns dias depois o príncipe e Cinderela se casaram e foram felizes para sempre

The End

Sendo assim, nessa reescrita as ações praticadas pelos personagens são consequentes umas em relação às outras, progredem no tempo e no espaço, mantendo a unidade de sentido do conto:

- Cinderela desaparece e perde o sapato;
- o rei furioso manda que seus emissários a encontrem;
- os emissários procuram por todo o reino e, finalmente, chegam à casa de Cinderela;
- as irmãs calçam o sapatinho, mas não lhes serve;
- Cinderela calça o sapatinho, como ele lhe serve, ela se casa com o príncipe.

Exemplo 34 – Categoria B de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “A BELA E A FERA” A PARTIR DESTA PONTO:

UM DIA, NO ESPELHO MÁGICO QUE HAVIA EM SEU QUARTO, BELA VIU QUE SEU PAI ESTAVA DOENTE. FICOU MUITO PREOCUPADA E PEDIU À FERA:

– POR FAVOR, PERMITA QUE EU VÁ VISITAR MEU PAI, QUE ESTÁ MUITO DOENTE.

Fera muito triste deixou:

— Mas se não voltar, no prazo de uma semana, morrerei de tristeza.

Então Bela foi, quando chegou ao quarto viu seu pai na cama com sua filha ao lado. Com o passar dos dias com a presença de sua filha o pai dela foi melhorando. E o prazo da fera tinha se esgotado. Naquela noite a Bela teve um sonho, que a fera está morrendo no jardim. No dia seguinte a Bela deu tchau a seu pai. Quando chegou no castelo ela viu a fera dormindo muito profundo e a Bela disse:

— Não me deixe.

E ela deu um beijo na fera e pra surpresa dela a Fera se transformou em um príncipe e depois eles se casaram e viveram felizes para sempre.

Essa reescrita pertence à Categoria B de resposta porque a criança comete uma falha narrativa no trecho: “Então Bela foi, quando chegou ao quarto viu seu pai na cama com sua filha ao lado”. Nesse caso, há uma falha que provoca incoerência narrativa porque Bela, a filha, não poderia ter visto “seu pai na cama com sua filha ao lado”, já que a filha era ela mesma.

Exemplo 35 – Categoria C de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “CINDERELA” A PARTIR DESTA PONTO:

ENTROU BEM RÁPIDO NA CARRUAGEM E FUGIU PARA CASA. LOGO, O ENCANTAMENTO SE DESFEZ.

NO DIA SEGUINTE, O PALÁCIO ESTAVA EM POLVOROSA. O REI FICOU FURIOSO PORQUE TINHAM DEIXADO AQUELA BELÍSSIMA MOÇA ESCAPAR, SEM AO MENOS SABER ONDE ELA MORAVA. A ÚNICA PISTA ERA O SAPATINHO DE CRISTAL.

Os servos do rei viajaram muito pelo reino inteiro.
Eles chegaram na casa da Cinderela as irmãs dela disseram criticando
- Esse sapatinho é meu e tentaram colocar o sapatinho e não serviu porque o pé delas é muito grande. Cinderela disse:
- Será que eu posso colocar o sapatinho
Os servos levaram a Cinderela para o castelo e eles se casaram e viveram felizes para sempre.

Na reescrita faltam dois episódios importantes: a articulação da frase inicial com o texto fonte, ou seja, o rei ter enviado os emissários em busca da dona do sapatinho e, ao final, o fato de o sapatinho ter servido em Cinderela, por isso ela ter ido para o castelo e se casado com o príncipe. A ausência deles provoca alguns problemas de compreensão, por isso situa-se essa produção na categoria B de resposta.

No Exemplo 36, a seguir, apesar da manutenção de personagens (Cinderela, rei, madrasta), objeto perdido (o sapatinho), evidentemente, essa criança demonstra não ter compreendido a história narrada no conto, por isso inventa outra história confusa de perseguição da Cinderela pela madrasta e de um rei que a defende. Trata-se, portanto da categoria D de resposta, em que ela narra sem articular as ideias e as informações do texto com coerência, resultando em problemas de compreensão.

Exemplo 36 – Categoria D de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA "CINDERELA" A PARTIR DESTA PONTO:

ENTROU BEM RÁPIDO NA CARRUAGEM E FUGIU PARA CASA. LOGO, O ENCANTAMENTO SE DESFEZ.

NO DIA SEGUINTE, O PALÁCIO ESTAVA EM POLVOROSA. O REI FICOU FURIOSO PORQUE TINHAM DEIXADO AQUELA BELÍSSIMA MOÇA ESCAPAR, SEM AO MENOS SABER ONDE ELA MORAVA. A ÚNICA PISTA ERA O SAPATINHO DE CRISTAL.

Um dia a Cinderela e o Rei foram para
muita casa para ver e lá viu a menina
mataram e o Rei foi para casa dela.
— Como Rei viu a mataram ficou
triste e o rei falou foge foge Cinderela.
— A sua mataram vai more eu não quero
que ela more mais ela ficou muito brava
e ela enfarto ela ficou a varra agora
corre Cinderela porque ela vai correr a traiç
de mais eu vou falar.
— A Cinderela perdeu o sapadino
a Cinderela parou na bucura a mataram
pegou e levou ela para casa dela
e o rei falou conta ela si não eu
vou de matar e a mataram contou
ela e a Cinderela correu e a Bravara e
a mataram morreu eles ficaram felizes
para sempre e nunca Bravara feliz
para sempre.

O Exemplo 37, a seguir, é um texto ilegível, portanto situa-se na categoria E de resposta.

Exemplo 37 – Categoria E de resposta

Questão 5

REESCRITA DE UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “A BELA E A FERA” A PARTIR DESTA PONTO:

UM DIA, NO ESPELHO MÁGICO QUE HAVIA EM SEU QUARTO, BELA VIU QUE SEU PAI ESTAVA DOENTE. FICOU MUITO PREOCUPADA E PEDIU À FERA:

– POR FAVOR, PERMITA QUE EU VÁ VISITAR MEU PAI, QUE ESTÁ MUITO DOENTE.

DAPAGTOA.

PCGRVONCGMNA

LARVA

MPLAIGA.

ARGAIGCEM

IARGIAECA

GATITO.

CORSVIOAGA

SATO

ARLE D'ARDRUA

BARELPIAGDAUGA

ERARGPITOA.

QUESTÃO 6 – Leitura de um texto informativo.

Nesta questão, investiga-se a capacidade de leitura autônoma de um gênero informativo pelo aluno de 3º ano do Ensino Fundamental, isto é, sem ajuda do professor. A questão foi desdobrada em dois itens (6.1 e 6.2), que avaliam as habilidades de localizar informação explícita no texto de inferir informação implícita no texto.

Os textos apresentados para a leitura dos alunos foram:

MANHÃ

Questão 6

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Peça para os alunos lerem o texto informativo sozinhos e responderem às perguntas.

LEITURA DE TEXTO INFORMATIVO



A CORUJA-BURAQUEIRA É UMA AVE QUE GOSTA DE VIVER EM LUGARES SOSSEGADOS, EVITA CHAMAR A ATENÇÃO E VOA SEM FAZER BARULHO. ELA POSSUI OLHOS BEM GRANDES E, AO CONTRÁRIO DAS OUTRAS AVES, ELAS SÃO VOLTADAS PARA FRENTE. SEU PESCOÇO É TÃO FLEXÍVEL QUE PODE GIRAR QUASE UMA VOLTA COMPLETA. DURANTE O DIA ELA COCHILA EM SEU NINHO E À NOITE SAI PARA CAÇAR.

EMBORA SEJA CAPAZ DE CAVAR SUA PRÓPRIA COVA, VIVE NOS BURACOS ABANDONADOS DE TATUS E DE OUTROS ANIMAIS. ALIMENTA-SE DE INSETOS, COBRAS E PEQUENOS ROEDORES. O CASAL DE CORUJAS-BURAQUEIRAS SE REVEZA PARA FAZER SEU NINHO. A FÊMEA BOTA E CHOCA OS OVOS, MAS É O MACHO QUE CUIDA DOS FILHOTES DEPOIS QUE ELAS NASCEM.

PARA MUITOS POVOS A CORUJA SIGNIFICA MISTÉRIO, INTELIGÊNCIA, SABEDORIA E CONHECIMENTO, TALVEZ PORQUE ELA TENHA CAPACIDADE DE ENXERGAR ATRAVÉS DA ESCURIDÃO, PODENDO VER O QUE OS OUTROS NÃO VEEM.

6.1. DO QUE A CORUJA-BURAQUEIRA SE ALIMENTA?

6.2. POR QUE A CORUJA-BURAQUEIRA TEM ESSE NOME?

TARDE

Questão 6

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Peça para os alunos lerem o texto informativo sozinhos e responderem às perguntas.

LEITURA DE TEXTO INFORMATIVO



Os MORCEGOS SÃO OS ÚNICOS MAMÍFEROS QUE SABEM VOAR. SUAS ASAS SÃO CAMADAS DE PELE ESTICADAS ENTRE OS LONGOS OSSOS DOS DEDOS. OS MORCEGOS VIVEM À NOITE E DORMEM DURANTE O DIA. FICAM DE CABEÇA PARA BAIXO NO TETO DAS CAVERNAS OU NOS GALHOS DAS ÁRVORES. QUANDO O SOL SE PÕE, ELAS SAEM EM BUSCA DE ALIMENTO. A MAIORIA DOS MORCEGOS COME INSETOS, MAS HÁ MUITAS ESPÉCIES QUE PREFEREM FRUTAS. CONTAM-SE MUITAS HISTÓRIAS SOBRE MORCEGOS VAMPIROS, QUE CHUPAM O SANGUE DAS PESSOAS, MAS, NA VERDADE, EXISTEM APENAS TRÊS TIPOS E SÃO TODOS MUITO PEQUENOS: SÓ CHUPAM O SANGUE DE ANIMAIS, COMO VACAS E GALINHAS.

Os MORCEGOS SE ORIENTAM NO ESCURO. ELAS EMITEM SONS QUE NÓS NÃO CONSEGUIMOS ESCUTAR E QUE VOLTAM EM FORMA DE ECO PARA SEUS OUVIDOS. ISSO SE CHAMA ECOLOCALIZAÇÃO. COM ESSES ECOS, O MORCEGO CONSEGUE SABER EXATAMENTE ONDE ESTÃO AS COISAS.

6.1. COMO SÃO AS ASAS DOS MORCEGOS?

6.2. COMO O MORCEGO CONSEGUE VOAR NO ESCURO E NÃO BATER NAS COISAS?

Os dois textos são exemplares do mesmo gênero e se destinam a uma mesma finalidade: definir e caracterizar um animal de uma dada espécie: a coruja-buraqueira e o morcego. Também apresentam uma estrutura similar:

- ilustração/foto do animal de que trata o texto;
- ausência de título;
- linguagem: a construção sintática das frases/orações em ambos os textos é predominantemente coordenada, com passagens enumerativas, o que torna a compreensão do texto supostamente mais simples.

- a organização dos textos: as informações compõem parágrafos, sendo que a frase introdutória do parágrafo inicial traz:
 - manhã - caracterização da coruja-buraqueira: “ave que gosta de viver em lugares sossegados, evita chamar a atenção e voa sem fazer barulho”;
 - tarde – enquadramento dos morcegos no grupo dos mamíferos: “Os morcegos são os únicos mamíferos que sabem voar”;
 - o primeiro parágrafo de ambos os textos se complementa com características específicas, as peculiaridades desses dois animais; no entanto, o primeiro parágrafo do texto da tarde é mais longo, traz, inclusive, informações sobre lendas a respeito de morcegos vampiros;
 - o texto da manhã, apresenta mais dois parágrafos: no segundo, explica-se a origem do nome coruja-buraqueira, o seu modo de procriação; no terceiro, fala-se da simbologia da coruja para os povos em função de sua capacidade de enxergar na escuridão;
 - o texto da tarde, diferentemente, traz apenas mais um parágrafo em que se explica a ecolocalização (termo técnico), capacidade que os morcegos têm de orientação no escuro.

ITEM 6.1

Habilidade: Localizar informação explícita no texto.

As perguntas feitas aos alunos do turno da manhã (“Do que a coruja-buraqueira se alimenta?”) e aos alunos da tarde (“Como são as asas dos morcegos?”), referem-se a informações explícitas nos textos, que precisarão ser encontradas pelos alunos e copiadas ou parafraseadas ao redigirem suas respostas.

Trata-se de uma questão de leitura, portanto na resposta não foram considerados erros na escrita das palavras, visto que isso não afeta o resultado, pois o que se deseja verificar é se o aluno é capaz de ler ou não com autonomia o texto informativo, se localiza nele a informação solicitada.

No texto do período da manhã, o trecho que responde corretamente à pergunta feita – “Do que a coruja-buraqueira se alimenta?” – e que demonstra que o aluno leu autonomamente o texto e encontrou o trecho que deve ser copiado (categoria A de resposta) está situado no segundo parágrafo: “alimenta-se de insetos, cobras e pequenos roedores”. No entanto, no Roteiro de correção também se considerou outras formas de responder, mais sintéticas, mas que mantêm os substantivos que nomeiam os três animais de que se alimenta a coruja-buraqueira: “de insetos, cobras e pequenos roedores”; ou “insetos, cobras e pequenos roedores”; ou “insetos, cobras e roedores”.

No texto do período da tarde, a informação solicitada na pergunta feita aos alunos – “Como são as asas dos morcegos?” – situa-se na segunda frase do primeiro parágrafo: “são camadas de pele esticadas entre os longos ossos dos dedos”. O Roteiro de correção, também indicou que, na categoria A de resposta, poderiam situar-se outras respostas mais sintéticas, desde que conservassem a expressão central da informação: “são camadas de pele esticadas”; “camadas de pele esticadas entre os ossos”; ou “camadas de pele esticadas”.

O quadro a seguir apresenta os resultados do desempenho nessa habilidade de leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

ITEM 6.1	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Leitura de texto informativo: localização de informação explícita.	A	Respondeu mostrando que foi capaz de ler com autonomia.	79,6	75,1
	B	Respondeu, mas não mostrou que foi capaz de ler com autonomia.	18,7	23,2
	C	Ausência de resposta.	1,8	1,6

Em relação a 2014¹⁰, observa-se ligeira queda no percentual de desempenho dos alunos nessa habilidade na categoria A de resposta, provavelmente provocada pela maior complexidade das informações dadas nos textos utilizados em 2015, a formulação das perguntas feita aos alunos e, talvez, até do tipo de animal selecionado, ambos pouco familiares aos alunos (em 2014, eram gato e cachorro, animais domésticos).

A seguir alguns exemplos das respostas dadas pelos alunos.

Exemplo 38 – Categoria A de resposta

6.1. DO QUE A CORUJA-BURQUEIRA SE ALIMENTA?

R-Alimenta-se de insetos, cobras e pequenos roedores.

Exemplo 39 – Categoria A de resposta

6.1. DO QUE A CORUJA-BURQUEIRA SE ALIMENTA?

Insetos, cobras e pequenos roedores.

Exemplo 40 – Categoria A de resposta

6.1. COMO SÃO AS ASAS DOS MORCEGOS?

Suas asas são camadas de pele esticadas entre os longos ossos dos dedos.

Exemplo 41 – Categoria B de resposta

6.1. DO QUE A CORUJA-BURQUEIRA SE ALIMENTA?

MAIS ORL POSISONI NIG, O S S. O G O P O S O P L O S
S A V M A I R L O S . O

Apesar de ter escrito, não é possível identificar a resposta à questão, o texto produzido é ilegível. Portanto, o aluno não mostrou que foi capaz de ler o texto com autonomia – Categoria B de resposta.

¹⁰ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 71.

ITEM 6.2

Habilidade: Inferir de informação implícita no texto.

A inferência está posicionada em um nível mais exigente de leitura e de processamento do texto, pois é necessário que o leitor relacione informações presentes no texto com outros dados do seu repertório e/ou da realidade, compreendendo informações implícitas, que se situam nas entrelinhas do texto, que não estão propriamente expressas, mas que o leitor atento pode pressupô-las, ou subentendê-las.

Os resultados do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental nessa habilidade estão apresentados no quadro a seguir.

ITEM 6.2	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Leitura de texto informativo: inferência de informação implícita.	A	Respondeu mostrando que foi capaz de ler com autonomia.	21,3	65,9
	B	Respondeu, mas não mostrou que foi capaz de ler com autonomia.	75,2	30,9
	C	Ausência de resposta.	3,5	3,2

Em 2015, o desempenho dos alunos da manhã nessa habilidade foi expressivamente inferior ao apresentado pelos alunos do período da tarde. Quando comparados ao desempenho em 2014¹¹, percebe-se que, no período da manhã, houve uma inversão entre as categorias A e B, ou seja, os índices percentuais despencaram de 78,8% para 21,3% na Categoria A de resposta, ampliando-se para 75,2% na Categoria B de resposta, quando em 2014 eram apenas 17,3%.

No período da tarde, contrariamente, houve um aumento no desempenho dos alunos no Item 6.2: de 58,2% passou a 65,9%, em 2015.

A que se poderia atribuir esse desempenho, aparentemente, incongruente entre os dois períodos e, mais, entre o que se observa no desempenho do período da manhã nos Itens 6.1 e 6.2, se se trata do mesmo texto de leitura?

É possível que a razão disso esteja tanto na pergunta feita – “Por que a coruja-buraqueira tem esse nome?” –, que expressa uma relação de causalidade entre nome e algum fato, como na expectativa de resposta do aluno – “Porque ela vive em buracos abandonados de tatus, e de outros animais.”, informação que pode ser inferida da leitura do segundo parágrafo do texto.

No Roteiro de Correção, explicitou-se que “o que se quer verificar é se o aluno compreendeu que a coruja vive nos buracos abandonados de tatus e outros animais”; e, assim, as respostas dos alunos foram mensuradas na correção. Muitas crianças responderam “ela vive em buracos”, mas sem relacionar essa informação com o oportunismo da coruja; em virtude disso, foram situadas na categoria B de resposta. Os exemplos a seguir, ilustram essas diferentes respostas dadas pelos alunos à pergunta do Item 6.2 do período da manhã.

¹¹ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p.74.

Exemplo 42 – Categoria A de resposta

6.2. POR QUE A CORUJA-BURAQUEIRA TEM ESSE NOME?

porque vive em buracos abondante de terra e de
outros animais

Nos exemplos seguintes, os alunos demonstram que não foram capazes de responder adequadamente à pergunta feita de acordo com o descrito no roteiro de correção, seja porque supõem que o nome da coruja esteja relacionado ao fato de ela poder cavar buracos, ou porque a resposta apoia-se em outra informação do texto ou ainda porque configuram respostas ilegíveis.

O fato é que os resultados da questão aplicada no período da manhã, desviam-se muito da trajetória registrada nos anos anteriores para a inferência de informações em leitura de textos. É possível que a exigência do critério de correção tenha impedido o real dimensionamento de respostas menos completas, incorporando um viés à verificação da compreensão do aluno sobre o fato de que o nome da coruja buraqueira tem relação com o lugar onde ela vive.

Em conseqüência, a investigação dessa habilidade e da proficiência que ela requer, foi garantida pela questão aplicada ao período da tarde.

Exemplo 43 – Categoria B de resposta

6.2. POR QUE A CORUJA-BURAQUEIRA TEM ESSE NOME?

R- Porque ela pode cavar buracos

Exemplo 44 – Categoria B de resposta

6.2. POR QUE A CORUJA-BURAQUEIRA TEM ESSE NOME?

coruja significa mistério, inteligência, sabedoria e
conhecimento

Exemplo 45 – Categoria B de resposta

6.2. POR QUE A CORUJA-BURAQUEIRA TEM ESSE NOME?

Santomizantes
MA'SATÇOMRLO SMPVRL OSMAHAMA'ISSI

Para o texto do período da tarde, a pergunta está relacionada às informações do segundo parágrafo e ao entendimento de um termo técnico – “ecolocalização”. O que se pretende verificar, segundo o Roteiro de correção, é “se o aluno compreendeu que os morcegos se orientam pelos sons”.

O Exemplo 48, a seguir, é demonstrativo dessa compreensão, e a resposta dada pelo aluno inclui o termo técnico “ecolocalização”, usado no texto.

Exemplo 46 – Categoria A de resposta

6.2. COMO O MORCEGO CONSEGUE VOAR NO ESCURO E NÃO BATER NAS COISAS?

Eles conseguem fazer o que nos não conseguimos fazer
isso porque a localização por onde voam os morcegos

As respostas que copiam trechos equivocados do próprio texto, ou a própria pergunta, foram avaliados na Categoria B de resposta, como no Exemplo 49, a seguir.

Exemplo 47 – Categoria B de resposta

6.2. COMO O MORCEGO CONSEGUE VOAR NO ESCURO E NÃO BATER NAS COISAS?

COMO O MORCEGO CONSEGUE VOAR NO ESCURO E NÃO BATER NAS COISAS?

QUESTÃO 7 – Transcrição, Segmentação e Pontuação de Texto.

Esta questão pretende avaliar se os alunos sabem copiar, em letra manuscrita, um trecho de um conto, fazendo a adequada separação do texto em palavras, utilizando a pontuação. O texto utilizado na prova de 2015 foi o de uma adivinha.

Na correção, a questão se desdobra em três itens, para investigar o desenvolvimento das habilidades de escrita acima mencionadas.

MANHÃ

Questão 7

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Leiam a adivinha e copiem nas linhas abaixo, utilizando letra manuscrita (letra de mão), os sinais de pontuação e as maiúsculas que considerarem necessários.

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

OQUEÉOQUEÉUMCÉUQUENÃOPOSSUIESTRELASOCÉUDABOCA

TARDE

Questão 7

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Leiam a adivinha e copiem nas linhas abaixo, utilizando letra manuscrita (letra de mão), sinais de pontuação e as maiúsculas que considerarem necessários.

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

OQUEÉOQUEÉQUANTOMAISETIRAMAIORELEFICAOBURACO

A fim de possibilitar uma análise detalhada dessa questão, tomam-se dois exemplares, turnos da manhã e tarde, observando os aspectos relativos ao emprego da letra manuscrita (Item 7.1), da segmentação em palavras (Item 7.2) e da pontuação e letras maiúsculas (7.3). Posteriormente, serão comentados os resultados obtidos pelos alunos e o desempenho em relação às expectativas de aprendizagem para o 3º ano do Ensino Fundamental em cada item.

Como se pode observar nos Exemplos 48 e 49, a seguir, o aluno atende perfeitamente a expectativa dessa questão, situando-se na categoria A, nos três itens de avaliação (7.1, 7.2 e 7.3).

Exemplo 48 – Categoria A de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

OQUEÉOQUEÉUMCÉUQUENÃOPOSSUIESTRELASOCÉUDABOCA

O que é? O que é? Um céu que não possui estrelas?
O céu da boca.

Exemplo 49 – Categoria A de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

OQUEÉOQUEÉQUANTOMAISETIRAMAIORELEFICAOBURACO

O que é, o que é?
Quanto mais se tira maior ele fica?
O buraco.

Em ambos os textos o aluno transcreve a adivinha com letras manuscritas, segmenta adequadamente o texto em palavras, usa maiúsculas no início das frases e pontua, fazendo a divisão em blocos de sentido: pergunta e resposta.

No entanto, é frequente o aluno não atender às três habilidades, por isso seu desempenho pode variar muito entre os três itens relativos à Questão 7, que avaliam a apropriação de convenções do sistema de escrita do Português.

Os exemplares que se vai examinar, em cada item, servem ao propósito de também demonstrar que as aprendizagens relativas às convenções da língua escrita não ocorrem simultaneamente, ou seja, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental não aprendem/utilizam todas as convenções de uma só vez ao escreverem seus textos. Obviamente, não seria possível explicitar a motivação disso neste Relatório Pedagógico, mas se podem tecer algumas conjecturas: talvez, alguns alunos observem, primeiramente, a segmentação entre palavras e, só depois, a pontuação e uso de maiúsculas. Ou, então, as preocupações didáticas dos professores recaiam nessa mesma ordem sobre as situações de aprendizagem que propõem aos alunos em sala de aula.

É importante, ainda, notar que a disparidade de desempenho entre os três itens relacionados às convenções da escrita (7.1, 7.2, 7.3), deve-se também ao fato de que o uso da pontuação exige do aluno uma compreensão mais refinada da relação entre fala/escrita, ou seja, de que os sinais de pontuação servem para marcar na escrita a entonação das frases ditas oralmente.

A seguir, apresentam-se os resultados do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em 2015 nos três itens avaliados e exemplos que têm o objetivo de possibilitar ao leitor a compreensão para boa parte das ocorrências observadas durante o processo de correção.

O quadro, a seguir, sintetiza o desempenho dos alunos em relação ao uso de letra manuscrita (Item 7.1), observando-se pequena variação positiva em relação aos resultados do SARESP 2014¹², entre 4% (manhã) e 2% (tarde) na categoria A de resposta, mas, de todo modo, demonstra que houve avanços na aprendizagem dessa habilidade.

ITEM 7.1

Habilidade: Transcrição de texto em letra manuscrita – adivinha

ITEM 7.1	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Leitura de uma adivinha e transcrição do texto em letra manuscrita	A	Copiou o trecho da adivinha em letra manuscrita.	82,4	80,2
	B	Não conseguiu copiar o trecho do conto em letra manuscrita.	14,5	14,3
	C	Ausência de resposta.	3,1	5,5

Os exemplares a seguir, ilustram o modo como os alunos corresponderam a essa solicitação em 2015 em outras categorias de respostas, dado que a categoria A de resposta no item 7.1 já foi comentada anteriormente, nos Exemplos 48 e 49.

¹² Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 79.

Exemplo 50 – Categoria B de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

O QUE É O QUE É UM CÉU QUE NÃO POSSUI ESTRELAS O CÉU DA BOCA

O QUE É O QUE É UM CÉU QUE NÃO POSSUI
ESTRELAS O SEU DA BOCA

Exemplo 51 – Categoria B de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

O QUE É O QUE É UM CÉU QUE NÃO POSSUI ESTRELAS O CÉU DA BOCA

O que é um céu não
o céu da boca

ITEM 7.2

Habilidade: Segmentação de texto em palavras – adivinha.

O desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no Item 7.2 vem registrado no quadro a seguir.

ITEM 7.2	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Transcrição de uma adivinha – segmentação do texto em palavras.	A	Segmentou convencionalmente o texto em palavras.	81,6	63,4
	B	Presença sistemática de hipossegmentação e/ou hipersegmentação.	10,8	27,7
	C	Não segmentou o texto em palavras.	4,0	2,7
	D	Ausência de resposta.	3,6	6,2

Em relação ao desempenho apresentado em 2014¹³ pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental nessa habilidade, em 2015, na categoria A de resposta – “segmenta convencionalmente o texto em palavras” – houve aumento de 12,7% nos índices percentuais, no período da manhã; mas houve uma queda de 10,6%, no período da tarde.

Ainda é expressivo, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, os casos de hipossegmentação e/ou de hipersegmentação sistemática: 10,8% (manhã) e 27,7% (tarde).

¹³ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 79.

Nesse caso, enquadram-se na categoria B de resposta, conforme se vai observar nos Exemplos 54 a 56, a seguir.

Exemplo 52 – Categoria B de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

OQUEÉOQUEÉUMCÉUQUENÃOPOSSUIESTRELAASOCÉUDABOCA

OQUEÉOQUE ÉUMCÉU
POSSUIES ASOCÉUDA

No caso do Exemplo 52, acima, o aluno ainda escreve com letra bastão, mas percebe-se que é sistemático o comportamento em relação à hipossegmentação, dividindo em quatro blocos a escrita da adivinha (OQUEÉOQUE; ÉUMCÉU; POSSUIES; ASOCÉUDA). Não há hipersegmentação, mesmo assim a Categoria de resposta é B.

Exemplo 53 – Categoria B de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

OQUEÉOQUEÉQUANTOMAISETIRAMAIORELEFICAOBURACO

O que é o que é quanto mais tira maio relefica o
Buraco

No caso do Exemplo 53, de aluno do período da tarde, observa-se tanto a presença de hipossegmentação (*setira; elefica*), como a da hipersegmentação (*maio relefica*), portanto se trata de um comportamento sistemático, repetitivo do aluno.

Exemplo 54 – Categoria B de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

OQUEÉOQUEÉQUANTOMAISETIRAMAIORELEFICAOBURACO

O que é o que é quanto mais
tira maio rele fica Buraco.

Também no Exemplo 54, de aluno do período da tarde, observa-se uma conduta sistemática em relação à hipossegmentação (*Oque; maisse; fica*) e hipersegmentação (*maio rele*).

ITEM 7.3

Habilidade: Usar pontuação e maiúscula.

ITEM 7.3	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Leitura e transcrição de uma adivinha – uso de pontuação e maiúscula.	A	Presença sistemática de pontuação e/ou letra maiúscula. O aluno dividiu o texto em pelo menos três blocos de sentido (marcando a mudança dos falantes), utilizando sinais de pontuação e/ou maiúsculas.	41,4	31,6
	B	Alguma presença de pontuação e/ou maiúscula. O aluno não dividiu o texto em blocos de sentido (marcando a mudança dos falantes), mas utilizou alguns sinais de pontuação e/ou maiúsculas.	14,9	32,6
	C	Presença de sinais de pontuação e/ou maiúscula usadas de forma inadequada.	20,4	12,1
	D	Ausência de resposta.	23,3	23,8

Na observação do desempenho dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental no quadro síntese, percebe-se que houve boa melhoria em relação aos índices percentuais de 2014¹⁴ na categoria de resposta A nos dois turnos: 10,1% (manhã) e 7,8% (tarde). Os Exemplos 50 e 51, já comentados, são demonstrativos desse desempenho.

A análise do quadro também evidencia uma ampliação no resultado de desempenho na categoria B de resposta no período da tarde, em relação a 2014¹⁵, indicando uma boa melhoria: há mais 20,3% de alunos que pontuam e usam a letra maiúscula ao transcrever a adivinha. No período da manhã, praticamente, não houve alteração nos resultados.

Nessa categoria, o aluno apresenta alguma pontuação e/ou maiúscula, mas não de forma sistemática, nem adequada, pois não divide a adivinha em dois blocos (pergunta e resposta), o que caracteriza o gênero. Os Exemplos 55 e 56 ilustram a categoria e são demonstrativos do desempenho do aluno.

Exemplo 55 – Categoria B de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

QUE É O QUE É UM CÉU QUE NÃO POSSUI ESTRELAS (CÉU DA BOCA)

① que é o que é um céu que não possui estrelas com da boca?

Os Exemplos 56 a 58, a seguir, observam respostas inadequadas seja no uso de maiúscula, ou na falta de divisão do texto em dois blocos e ainda pelo uso equivocado da pontuação.

14 Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 81.

15 Idem.

Exemplo 56 – Categoria C de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

O QUE É O QUE É UM CÉU QUE NÃO POSSUI ESTRELAS O CÉU DA BOCA |

o que é o que é um céu que não possui estrelas o céu da boca

Exemplo 57 – Categoria C de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

O QUE É O QUE É QUANTO MAIS SE TIRAR MAIS ELE FICA O BURACO

O QUE É O QUE É, QUANTO MAIS SE TIRA,
MAIOR ELE FICA O BURACO.

Exemplo 58 – Categoria C de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

O QUE É O QUE É QUANTO MAIS SE TIRAR MAIS ELE FICA O BURACO |

O que é o que é quando mais
entira maior ele fica o buraco.

Na categoria D de resposta (Ausência de resposta) enquadram-se as transcrições da adivinha que não apresentam qualquer sinal de pontuação e/ou emprego de letra maiúscula. Também os textos ilegíveis foram enquadrados nessa categoria D de resposta. Os Exemplos 59 e 60 demonstram essas ocorrências.

Exemplo 59 – Categoria D de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

O QUE É O QUE É QUANTO MAIS SE TIRAR MAIS ELE FICA O BURACO

O QUE É O QUE É QUANTO MAIS SE TIRAR MAIS ELE FICA O BURACO

Exemplo 60 – Categoria D de resposta

Questão 7

CÓPIA DE UMA ADIVINHA

QUE É QUE É QUANTO MAIS TIRAMOS MAIORE FICA O BURACO

BOPE IVANZ SAOLSÍPI PSTUCAR

ERCSBAZREBTKSCOS

SALD SCEUMSER

QUESTÃO 8 – Produção do final de um conto

A correção dessa questão permite investigar quatro habilidades de escrita:

- Produção de texto – coerência textual
- Produção de texto – coesão textual
- Produção de texto – pontuação
- Produção de texto – ortografia

Todas essas habilidades são aferidas na questão 8, que solicita a produção de autoria de parte final de um gênero narrativo (conto de esperteza ou de artimanha), a partir da leitura autônoma do aluno, de modo que a trama tenha continuidade com coerência e coesão, esteja pontuada adequadamente e grafada convencionalmente.

Escrever em continuidade um conto de esperteza¹⁶ de que, provavelmente, o aluno desconhece a versão original, é uma atividade complexa em função de diferentes fatores, pois devem realizar duas atividades de linguagem imbricadas:

a) Leitura autônoma do início do conto para compreender:

- o tema e o enredo de esperteza, ou seja, em que consiste o ardil, a malandragem de uma personagem para conseguir algo (objeto da disputa), tentando ludibriar outra personagem;
- quais personagens exercem os papéis de protagonista (o esperto) e antagonista (o ingênuo) e suas respectivas caracterizações;
- a perspectiva narrativa (narrador de 3ª pessoa);
- o espaço e tempo em que se passam os acontecimentos narrados;
- as características de linguagem do gênero narrativo (uso do tempo verbal pretérito, de elementos coesivos próprios à escrita, de adjetivação etc.) entre outros aspectos.

¹⁶ O conto tem sua origem na cultura oral, sociocultural e pragmática, ou seja, provém dos casos/causos populares, que tinham função lúdica e/ou moralizante. Muitos deles são herdados de crenças e mitos primitivos que se adaptaram a novos contextos culturais. Em geral são breves, com poucas personagens anônimas e prototípicas (o rei, a rainha, a princesa, o príncipe, o dragão, a bruxa etc.), que contracenam em torno de uma temática que faz variar a sua tipologia (contos de fadas, maravilhosos, religiosos, árabes, de aventuras, de adivinhação, de esperteza etc.). O conto de esperteza ou de artimanha, em geral, provém de um caso/causo popular, oral, que foi coletado e reescrito por alguém.

- b) Produção escrita da continuidade do conto, mantendo o tema, o enredo, as personagens, os lugares, dando uma resolução convincente e adequada à intriga de esperteza. Nesse caso, tanto poderá manter os papéis de protagonista esperto / antagonista ingênuo, como pode reverter essas posições e papéis, em que o ingênuo demonstra ser mais esperto, desbancando o primeiro, o que costuma ser frequente em contos dessa natureza.

MANHÃ

Questão 8

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Solicite que os alunos leiam a comanda da atividade e escrevam o final do conto. Indique para eles a necessidade de o final combinar com a história já escrita.

PRODUÇÃO DO FINAL DE UM CONTO DE ESPERTEZA

O CEGO QUE NÃO ERA BOBO

ERA UMA VEZ UM CEGO QUE ANDAVA MENDIGANDO DE PORTA EM PORTA PARA SOBREVIVER. MUITO PRUDENTE, DO POUCO QUE GANHAVA AINDA CONSEGUIA ECONOMIZAR ALGUMAS MOEDAS, QUE ENTERRAVA NOS FUNDOS DE SUA CASINHA, JUNTO À RAIZ DE UM CARVALHO.

UM DIA, SEU VIZINHO PERCEBEU QUE ELE ESCONDIA ALI ALGUMA COISA. SORRATEIRO, À NOITE, O ESPERTALHÃO FOI ATÉ LÁ, CAVOU A TERRA E ROUBOU AS MOEDAS.

DALI A UNS DIAS, QUANDO O CEGO VOLTOU AO LOCAL PARA ACRESCENTAR UMA MOEDA AO SEU TESOURO, DESCOBRIU O FURTO. INDIGNADO, QUIS GRITAR, MAS CONTROLOU-SE; DE NADA ADIANTARIA LAMENTAR-SE. EM VEZ DISSO, VOLTOU PARA CASA E COMEÇOU A PENSAR NUMA MANEIRA DE RECUPERAR SEU DINHEIRO. DESCONFIU DE QUE O LADRÃO SÓ PODERIA SER O VIZINHO E ARMOU UM PLANO PARA ENGANÁ-LO.

NA MANHÃ SEGUINTE, PROCUROU-O DIZENDO ASSIM:

– CARO VIZINHO, ESTOU NUMA GRANDE DÚVIDA E PENSEI QUE VOCÊ PODERIA ACONSELHAR-ME. ACONTECE QUE HOJE FIQUEI SABENDO QUE HERDEI DE UMA VELHA TIA UMA FORTUNA EM MOEDAS DE OURO. EU TENHO UM ESCONDERIJO SECRETO ONDE GUARDO MINHAS ECONOMIAS, MAS NÃO SEI SE LÁ É UM LUGAR SEGURO, A SALVO DE LADRÕES. VOCÊ NÃO ACHA QUE TALVEZ FOSSE MELHOR ENTREGAR ESSA FORTUNA PARA O VIGÁRIO DA ALDEIA GUARDAR?

OS OLHOS DO VIZINHO PISCARAM DE COBIÇA. E JÁ PENSANDO EM PÔR AS MÃOS EM TODO O TESOURO, ASSEGUROU AO CEGO QUE O MELHOR SERIA GUARDAR TUDO JUNTO NO ESCONDERIJO, COM CERTEZA UM LUGAR MUITO SEGURO, SIM!

O CEGO AGRADECEU O CONSELHO E ...

(No rodapé, a continuidade do conto.)¹⁷

17 Originalmente, o conto “O cego eu não era bobo” termina da seguinte maneira:

... partiu para a aldeia dizendo que ia buscar a herança.

Sem perder tempo, o vigarista recolocou o que furtara no buraco ao pé da árvore; cobriu tudo com terra e foi embora.

Daí a pouco, o cego voltou e, conforme esperava, encontrou no lugar de sempre as suas preciosas moedas.

À noite, quando o vizinho ladrão retornou, só encontrou ao pé do carvalho um buraco vazio, tão vazio quanto sua pobre cabeça de tolo...

(PAMPLONA, Rosana. *Novas Histórias Antigas*. São Pulo: Brinque-Book, 1998, p. 43-45.)

A leitura de um conto de esperteza exige do aluno, portanto, um nível exigente de interpretação, pois ele deve fazer a leitura das entrelinhas, buscando compreender os implícitos na trama, os sentidos de ironia, de ambiguidade etc. nos diálogos e ações das personagens. Mas, principalmente, deve compreender a malícia existente no comportamento ardiloso da personagem protagonista/esperto, que deseja ludibriar o personagem antagonista/ingênuo.

Observe-se como a esperteza, em contraste com a ingenuidade, foi sendo construída no conto do turno da manhã – “O cego que não era bobo”, desde o título do conto, que já induz o aluno a compreensão de que se trata de uma intriga de malandragem, de tapeação entre personagens. Mas, se “o cego não era bobo”, o aluno, ao ler, poderá pressupor que o vizinho (o esperto, na primeira parte do conto) vai ser objeto de outra malandragem do cego (o ingênuo, na primeira parte do conto).

De modo esquemático, a trama desse conto é a seguinte:

- por prudência, um cego guarda suas moedas em uma cova no pé de um carvalho;
- seu vizinho “espertalhão” descobre e rouba as moedas;
- ao descobrir, o cego ficou indignado e, desconfiando do vizinho, “armou um plano para enganá-lo”;
- o cego mente ao vizinho sobre o recebimento de uma fortuna e lhe pergunta se não deve colocá-la sob a guarda do vigário;
- o vizinho “ladrão”, aconselha o cego a manter as moedas no esconderijo de sempre.

Se, além de observar o título, o aluno atentou para a informação de que o cego “armou um plano para enganar o vizinho”, um ardil, deverá narrar o final do conto, elaborando enredo compatível com as ações e comportamentos do cego e do vizinho (Item 8.1 - coerência), ou seja, vai ocorrer uma troca de papéis entre quem é o esperto (na primeira parte do conto, o vizinho; depois, o cego), e o ingênuo (na primeira parte, o cego; depois, o vizinho). O Exemplo 61, a seguir, é demonstrativo disso.

Exemplo 61

fingiu ir buscar a mentirosa brança. Enquanto isso o vizinho colocou de volta as moedas que tinha furtado e quando o cego voltou capou emburo de seu carvalho e recuperou seu dinheiro e as escondeu em outro lugar e o vizinho nunca mais conseguiu roubar o cego.

O conto de esperteza proposto aos alunos do turno da tarde – “Três ladrões de ovelha” – também já traz no título uma indicação de que se trata de uma trama de disputa de algo (a ovelha) entre os três ladrões e outra personagem. Para narrar em continuidade, o aluno deve compreender o ardil da trama e dar-lhe uma adequada sequência, mantendo a condição de “ladrão” pela qual são nomeados os protagonistas.

TARDE

Questão 8

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Solicite que os alunos leiam a comanda da atividade e escrevam o final do conto. Indique para eles a necessidade de o final combinar com a história já escrita.

PRODUÇÃO DO FINAL DE UM CONTO DE ESPERTEZA

TRÊS LADRÕES DE OVELHA

LÁ PARA AS BANDAS DO SERTÃO DA PARAÍBA, TRÊS LADRÕES DESCANSAVAM, QUANDO AVISTARAM NA ESTRADA, AO LONGE, UM HOMEM QUE CARREGAVA UMA OVELHINHA NOS OMBROS. FAZIA DOIS DIAS QUE OS TRÊS NÃO COMIAM E, APESAR DE FILHOTINHA, A OVELHA DARIA UMA BELA REFEIÇÃO.

MAS OS LADRÕES TAMBÉM TÊM O SEU ORGULHO E ATACAR UM POBRE DIABO COMO AQUELE QUE IA PELA ESTRADA ERA ATÉ UMA VERGONHA PARA TRÊS FORA DA LEI DESTEMIDOS COMO ELAS. FOI QUANDO O PRIMEIRO TEVE UMA BOA IDEIA, CONTOU AOS OUTROS E ELAS RESOLVERAM PÔ-LA EM PRÁTICA.

O PRIMEIRO LADRÃO FOI ATÉ A ESTRADA, DISSE BOM DIA AO HOMEM QUE LÁ VINHA E PERGUNTOU:

– ONDE É QUE VOSMECÊ COMPROU ESSE CACHORRO TÃO BONITO?

– ISSO NÃO É UM CACHORRO, NÃO. É UMA OVELHA, QUE EU COMPREI NA FEIRA – O HOMEM EXPLICOU.

O LADRÃO TEIMOU QUE ERA UM CACHORRO, MAS NÃO DISSE MAIS NADA E SE DESPEDIU. MAIS ADIANTE, O SEGUNDO LADRÃO APARECEU NA ESTRADA E FOI LOGO ELOGIANDO O CACHORRINHO QUE O HOMEM CARREGAVA NOS OMBROS. NÃO ADIANTOU O HOMEM EXPLICAR QUE SE TRATAVA DE UMA OVELHA, POIS O LADRÃO CONTINUOU A INSISTIR EM CHAMÁ-LA DE CACHORRO.

DEPOIS FOI A VEZ DO TERCEIRO LADRÃO APARECER NA ESTRADA E FAZER O MESMO JOGO.

– QUE CACHORRINHO BONITO! VOSMECÊ NÃO QUER VENDER?

E OS DOIS DISCUTIRAM – É OVELHA, É CACHORRO – ATÉ QUE O TERCEIRO LADRÃO FOI-SE EMBORA. A ESSA ALTURA, O HOMEM, MUITO APERREADO, OLHOU DEVAGARZINHO A OVELHA E ACABOU SE CONVENCENDO ...

(No rodapé, a continuidade do conto.)¹⁸

Esquemáticamente, a trama desse conto é a seguinte:

- três ladrões famintos avistam um homem que carrega uma ovelha;
- o primeiro ladrão “teve uma boa ideia” para tapear o homem e contou aos companheiros;
- executam o plano: o primeiro ladrão pergunta ao homem onde comprara “aquele cachorrinho”; o homem diz que é uma ovelha que comprou na feira;
- o segundo ladrão, em seguida, também “elogia o cachorrinho”; o homem explica que é uma ovelha que comprou na feira;

18 A finalização original do conto “Três ladrões de ovelha” é:

... de que ela era mesmo um cachorro. Largou-a ali mesmo na estrada e seguiu seu caminho, furioso consigo mesmo pela compra idiota que havia feito.

Os três ladrões, então, recolheram a ovelha na estrada e almoçaram muito bem naquele dia.

(Luís da Câmara Cascudo explica que esse conto foi recolhido no sertão da Paraíba, mas tem origem na Índia de 2.000 anos atrás. A versão mais antiga em língua portuguesa data do século XIV.)

- finalmente, o terceiro ladrão “fez o mesmo jogo” e perguntou ao homem se não queria “vender o cachorrinho”;
- o homem “aperreado” olhou a ovelha e “acabou se convencendo”..

Como se percebe, a narrativa termina com o convencimento do homem de que a ovelha era um cachorro, portanto ao aluno competia finalizar a narrativa de modo consequente, livrando-se da ovelha, ou outra solução plausível.

Nesse caso, diferentemente do conto “O cego que não era bobo” (manhã), não há reversão de papéis entre as personagens: os ladrões, sendo espertos, conseguem roubar a ovelha, enquanto o homem permanece ingênuo, por ter-se deixado lograr por eles.

Se o aluno atentou, além do título, para certas expressões do texto, tais como o substantivo “ladrões” utilizado até o final do trecho lido, “uma boa ideia” e, principalmente a última frase “acabou se convencendo”, provavelmente conseguiu finalizá-lo de modo adequado, coerente, tal como no Exemplo 62, a seguir.

Exemplo 62

que era um cachorro. Então no dia seguinte os ladrões foram
na belica da estrada parando no povo e o homem estava parando
com a ovelha e perguntou.
— do que quer eu vendo para você.
— Quer o sim.
Então ele deu a ovelha para embora os ladrões tiveram um
bom sucesso

Na sequência, vai-se analisar o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental na realização dessa tarefa de escrita de final de conto em relação às quatro habilidades mencionadas e, ao final, exemplificar diferentes ocorrências observadas nos textos produzidos pelos alunos nos itens 8.1, 8.2, 8.3 e 8.4.

Como já se comentou anteriormente, apesar de serem aferidas em um mesmo texto, uma habilidade não influencia a avaliação da outra. Optou-se, por isso, em apresentar os exemplos selecionados posteriormente à análise do desempenho, e neles analisar as quatro habilidades, tal como se faz no processo de correção das questões. Acredita-se, esse procedimento poderá dar ao leitor uma visão mais objetiva da aplicação do Roteiro de correção e enquadramento dos textos dos alunos nas respectivas Categorias de respostas.

ITEM 8.1

Habilidade: Produzir o final de um conto de esperteza – coerência textual

A coerência textual se refere à manutenção do sentido global do texto, à sua unidade. Assim, nesse caso, para dar continuidade a um conto de esperteza, para ser coerente, a produção escrita do aluno precisa finalizar o conto mantendo a organização de uma trama ardilosa, como já se expôs anteriormente, mas também não apresentar nenhuma contradição em relação a informações e ideias anteriores.

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos pelos alunos de ambos os turnos do 3ºano do Ensino Fundamental no SARESP 2015, em relação ao Item 8.1, que afere a coerência textual.

ITEM 8.1	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Escrita/ invenção do final de um conto do ponto de vista da coerência textual.	A	Conseguiu articular coerentemente os trechos do texto – entre si e em relação ao que veio antes, sem provocar problemas de compreensão.	8,7	0,9
	B	Conseguiu articular coerentemente os trechos do texto – entre si e em relação ao que veio antes, ainda que com uma ou duas falhas que não chegam a comprometer o sentido global do texto produzido.	18,5	6,2
	C	Articulou parcialmente as ideias e informações do texto – entre si e em relação ao que veio antes – com quebras da coerência resultando em alguns problemas de compreensão.	30,7	29,0
	D	Não conseguiu articular as ideias e informações do texto com coerência, resultando em problemas de compreensão, dando a impressão de que não entendeu a história.	22,3	42,9
	E	Presença de escrita, mas não a solicitada.	15,6	17,0
	F	Ausência de resposta.	4,1	4,0

No quadro, observa-se que a coerência na continuidade em um conto de esperteza continua sendo um desafio bastante exigente aos alunos do 3º ano, pois, se somadas as categorias de resposta A, B e C, apenas 57,9% (manhã) e 36,1% (tarde) dos alunos escreveram textos com coerência, mesmo que parcialmente, apresentando falhas (categoria B) ou quebras de coerência (categoria C), provocando alguns problemas de compreensão.

No período da manhã, há maior concentração percentual na categoria C de resposta, ou seja, 30,7% dos alunos articularam “parcialmente as ideias e informações do texto – entre si e em relação ao que veio antes – com quebras da coerência resultando em alguns problemas de compreensão”.

Também está evidenciado nesses resultados a maior dificuldade nessa habilidade dos alunos do período da tarde, pois 42,9% situam-se na categoria D de resposta, portanto “não conseguiram articular as ideias e informações do texto com coerência, resultando em problemas de compreensão, dando a impressão de que não entenderam a história”.

Sendo assim, apesar de o desempenho geral dos alunos do período da manhã ser um pouco melhor do que o dos alunos do período da tarde, evidencia-se que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, poucos deles desenvolveram a habilidade de finalizar um conto de esperteza com a competência esperada do ponto de vista da coerência.

Quando comparados aos resultados de 2014¹⁹, percebe-se a mesma concentração de resultados nas categorias C e D de respostas em 2015, ou seja, configura-se uma situação de ensino-aprendizagem insatisfatória nessa habilidade, que necessita de uma atenção mais pontual e especializada, talvez, em relação aos professores

¹⁹ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 90.

que atuam nessas salas de aula para que possam utilizar estratégias didáticas mais adequadas para ensinar aos alunos como se produz a coerência na finalização dos contos de esperteza.

Reforça essa posição o fato de que, em 2015, também no Item 5.2, que afere a mesma habilidade (manutenção da coerência), percebe-se que os alunos não a dominam com a competência esperada e, em sua maioria, produzem reescritas de conto conhecido com falhas e quebras de coerência (Verificar quadro referente ao Item 5.2 e resultados de desempenho neste relatório).

ITEM 8.2

Habilidade: Produzir o final de um conto de esperteza – coesão textual

A leitura compreensiva de um texto resulta também das relações adequadas que se estabelecem entre as palavras, as expressões ou frases – a coesão textual. Compete ao produtor da escrita do texto, portanto, utilizar adequados e diversos elementos linguísticos (mecanismos de coesão textual) para estabelecer as desejadas relações de sentido ao escrever²⁰.

A coesão textual, portanto, é resultante do emprego de um conjunto de mecanismos linguísticos que estabelecem diferentes relações de sentido entre as palavras, as frases e os parágrafos do texto. Os mecanismos coesivos linguísticos têm natureza:

- a) gramatical (uso de pronomes, conjunções, preposições, categorias verbais);
- b) lexical (emprego de sinônimos, antônimos, repetições);
- c) sintática (subordinação, coordenação, ordem dos vocábulos e orações).

Na prova SARESP do 3ºano do Ensino Fundamental, no item 8.2, avalia-se a coesão textual na continuidade do conto de esperteza produzido pelo aluno, priorizando-se o aparecimento de conjunções e articuladores típicos da linguagem escrita, subentendendo-se que o aluno deveria demonstrar ter-se apropriado da linguagem escrita literária do conto lido e dos seus mecanismos coesivos próprios.

O quadro a seguir indica que o desempenho dos alunos situou-se abaixo das expectativas e foi muito desigual entre os dois turnos, consideradas as categorias A e B, somadas: 25,9% (manhã) e apenas 9,8% (tarde) dos alunos apresentaram em sua escrita o uso adequado dos mecanismos de coesão próprios à língua escrita, ou seja, “os elementos característicos da linguagem escrita para relacionar os enunciados” mesmo que em não todas as ocasiões, isto é, “ mesmo que ainda faça **raramente** uso de recursos típicos da linguagem oral”.

O quadro sintetiza os resultados obtidos nessa habilidade pelos alunos dos dois turnos no SARESP 2015, insatisfatórios como os apresentados em 2014²¹.

²⁰ Por exemplo: “Comprei o livro para você” produz sentido diverso de “Comprei o livro de você”.

²¹ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 91.

ITEM 8.2	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Escrita/ invenção do final de um conto do ponto de vista da coesão textual.	A	Utilizou adequadamente elementos característicos da linguagem escrita para relacionar os enunciados, sem fazer uso de recursos típicos da linguagem oral.	5,8	0,8
	B	Utilizou adequadamente elementos característicos da linguagem escrita para relacionar os enunciados mesmo que ainda faça raramente uso de recursos típicos da linguagem oral.	20,1	9,0
	C	Não utilizou adequadamente elementos característicos da linguagem escrita para relacionar os enunciados, podendo-se observar forte presença da conjunção “e”; ou de recursos típicos da linguagem oral, ou repetição excessiva de palavras.	46,8	63,5
	D	Presença de escrita, mas não a solicitada.	22,7	22,6
	E	Ausência de escrita.	4,6	4,1

Verifica-se nesse mesmo quadro que, 46,8% (manhã) e 63,5% (tarde) utilizaram “recursos típicos da oralidade” ao fazer a coesão textual.

ITEM 8.3

Habilidade: Produzir o final de um conto de esperteza – pontuação

Na produção de um texto escrito, exige-se de quem escreve a compreensão de que os sinais de pontuação representam na escrita, em maior ou menor grau, a entonação com que o leitor deve ler as palavras e frases escritas, pois sua função é imprimir ao texto o sentido desejado por quem escreve.

Trata-se, portanto, de uma habilidade importante que faz a passagem da fala (que a criança domina) para a escrita, uma convenção em processo de aprendizagem. Os sinais de pontuação desempenham nisso um papel importante, pois o produtor precisa aprender que eles servem para marcar na escrita a entonação das frases ditas oralmente, portanto interferem na compreensão do leitor sobre o sentido do texto escrito. Pontuada diferentemente, uma frase pode adquirir matizes de significado diversos²².

Nos anos anteriores da escolaridade, a exigência é que o aluno tenha conhecido alguns sinais de pontuação pela leitura de textos e que saiba empregar a pontuação inicial (uso de maiúsculas) e final em frases (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências). É a exigência já comentada no Item 7.3, e que também aparece nesse Item 8.3, mas, agora, na categoria C de resposta.

Ao produzir a continuidade de escrita de um conto de esperteza nessa Questão 8, essa exigência se amplia, visto que a expectativa na Categoria A de resposta é que criança ao final do 3º ano já saiba utilizar com adequação a “pontuação medial, interna às frases, como vírgula, dois pontos etc., e, caso tenha utilizado o discurso direto,

²² Por exemplo: Na transcrição do grito de um feirante – “Olha o morango docinho!” – sem uso de pontuação medial, pressupõe-se o tom ascendente de sua voz, o que faz o adjetivo “docinho” ser entendido como uma referência explícita ao morango. Ou, pode-se transcrever a frase numa entonação maliciosa – “Olha ao morango, docinho!”. Nesse caso, a entonação descendente da frase, transforma “docinho” em um vocativo dirigido às mulheres que frequentam a feira. Na escrita, essa diferença de sentido vem marcada pelo uso da vírgula antecedendo o vocativo, por estar ao final da frase.

empregue pontuação adequada (qualquer que tenha sido a escolha feita: parágrafo e travessão; aspas sem parágrafo, por exemplo)”. A Categoria B de resposta tem essa mesma exigência amenizada: “mesmo que não em todas as ocasiões”.

ITEM 8.3	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Escrita/ invenção do final de um conto do ponto de vista da pontuação.	A	Pontuou o texto adequadamente, empregando pontuação medial, interna às frases, e, caso tenha utilizado o discurso direto, empregou pontuação adequada.	2,9	1,2
	B	Pontuou o texto adequadamente, empregando pontuação medial, interna às frases, (ainda que nem sempre) , e, no caso de ter utilizado o discurso direto, empregou pontuação adequada, mesmo que não em todas as ocasiões.	11,3	8,0
	C	Redigiu o texto empregando pontuação inicial (maiúscula) e/ou final nas frases ou parágrafos, mesmo que não em todas as ocasiões. E a pontuação medial interna, quando aparece, não é de forma sistemática nem adequada.	28,7	37,4
	D	Redigiu o texto sem utilizar pontuação no final dos enunciados nem a letra maiúscula no início de frase.	34,3	49,4
	E	Ausência de escrita.	22,8	4,0

O quadro anterior apresenta os resultados do desempenho dos alunos no Item 8.3, em ambos os turnos do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que se pode observar tal desempenho ainda não corresponde às expectativas para o final desse ano: apenas 14,2% (manhã) e 9,2% (tarde) usam pontuação medial e final, inclusive nos discursos diretos.

Mesmo na Categoria C de resposta (que corresponde à exigência do final do 2º ano, como se comentou anteriormente), os alunos do 3º ano ainda não demonstram bom desempenho (28,7%, manhã, e 37,4%, tarde), sendo que a maioria “redigiu o texto sem utilizar pontuação no final dos enunciados nem a letra maiúscula no início de frase” (34,3%, manhã, e 49,4%, tarde).

Esse desempenho pouco satisfatório no Item 8.3, indica que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos estão ainda distantes de um uso sistemático e adequado dos sinais de pontuação, o que sugere que a escola e seus profissionais precisam buscar estratégias didáticas que possam melhorar a compreensão dos alunos em relação ao emprego dos sinais de pontuação medial e final nos textos escritos.

ITEM 8.4

Habilidade: Produzir o final de um conto de esperteza – ortografia

A grafia correta das palavras é também uma expectativa importante ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, pois indica a adequada apropriação do sistema de escrita da Língua Portuguesa pelos alunos. Trata-se de importante etapa na aprendizagem da escrita, pois a ortografia também é fator constituinte da interpretação e da legibilidade dos textos.

Sabe-se que o sistema de escrita da Língua Portuguesa tem peculiaridades que podem ser obstáculos aos alunos²³. Por isso, escrever o português corretamente sempre traz dúvidas, mesmo aos mais letrados, constituindo-se em uma aprendizagem para a vida toda. Evidentemente, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, não se pode exigir que a criança escreva todas as palavras da língua corretamente, mas é adequado ter a expectativa de que escrevam corretamente as palavras que já leram em textos, que são mais frequentes na sua linguagem escrita em final de processo de alfabetização.

O quadro a seguir apresenta os resultados do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no item 8.4 no SARESP 2015.

ITEM 8.4	CATEGORIA DE RESPOSTA	DESCRIÇÃO	RESULTADOS (%)	
			MANHÃ	TARDE
Escrita/ invenção do final de um conto do ponto de vista da ortografia.	A	Escreveu com grafia convencional, com até dois (02) erros.	19,8	31,8
	B	Escreveu com grafia convencional, com três (03) a cinco (05) erros.	30,1	26,3
	C	Escreveu de forma alfabética sem atender às convenções gráficas.	30,5	23,6
	D	Presença de escrita, mas não a solicitada.	15,1	14,3
	E	Ausência de escrita.	4,5	4,0

Tal como em 2014²⁴, os resultados apontam um desempenho aquém do esperado para o final do 3º ano: 49,9% dos alunos (manhã) e 58,1% (tarde), somadas as Categorias A e B de respostas.

Nessa habilidade, como se pode ver no quadro, ainda há muitos problemas ortográficos a serem tratados e resolvidos nos anos posteriores da escolarização e que devem exigir dos professores uma atenção maior para que, futuramente, sejam superados.

A seguir, comentam-se alguns exemplares de textos produzidos pelos alunos e que se situam nas diversas categorias de respostas dos Itens 8.1, 8.2, 8.3 e 8.4. Para isso, ao final de cada exemplar o leitor encontrará uma tabela com a avaliação de cada texto examinado, tal como se apresenta no processo de correção.

Os Exemplos 61 e 62, já comentados anteriormente, são retomados a seguir para que sejam examinados nas quatro habilidades da Questão 8, tal como se deu durante o processo de correção, com as justificativas

²³ Palavras homônimas são as que apresentam identidade de sons ou de formas, mas significados diferentes: concerto e conserto; paço e passo (idênticas no som, mas com significados diferentes); mo(ô)lho e mo(ó)lho; colhe(ê)r e colh(ê)r; (ô)lho e (ó)lho (idênticas na forma, mas pronúncia e sentidos diversos). As palavras parônimas são parecidas na escrita e no som, mas distintas no significado: coro (várias vozes) e couro (pele); osso (tecido duro do esqueleto) e ouço (escuto).

²⁴ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 94.

do desempenho e consequente enquadramento nas categorias de respostas. Como o leitor perceberá, o desempenho em uma habilidade em uma categoria (8.1, por exemplo), não garante o mesmo desempenho nas demais, conforme já se comentou nesse relatório.

Exemplo 61

fingiu ir buscar a mentirosa erança. Enquanto isso o vizinho colocou de volta as moedas que tinha furtado e quando o cego voltou contou emburo de seu conselheiro e recuperou seu dinheiro e as escondeu em outro lugar e o vizinho nunca mais conseguiu robar o cego.

Itens	Categoria de resposta	Justificativas
8.1	A	Observe-se que a última frase do texto original ("O cego agradeceu o conselho e...") recebe continuação adequada no texto escrito pelo aluno: "fingiu ir buscar a mentirosa erança". Mantém-se o gênero conto de esperteza, invertendo os papéis de esperto/ingênuo na continuidade do texto, com adequada articulação entre as informações e ideias anteriores do texto e também entre as ideias construídas pelo aluno ao escrever.
8.2	C	O aluno utiliza "e" como recurso preferencial para fazer a coesão textual.
8.3	C	O texto não apresenta pontuação medial, apenas maiúscula no início da frase e pontuação final (ponto final).
8.4	B	Há quatro erros no texto: "erança"; "Enquanto"; "vinho"; "robar".

Exemplo 62

que era um cachorro. Então no dia seguinte os ladrões foram na loja da strada, parando no plano o homem estava parando com a orelha e perguntou:
— de você¹ quis eu sendo para você¹.
— Quero sim.
Então ele deu a orelha foi embora os ladrões teres um bom tempo.

Itens	Categoria de resposta	Justificativas
8.1	A	A última frase do texto original (“...o homem, muito aperreado, olhou devagarzinho a ovelha e acabou se convencendo...”) recebe continuação adequada no texto escrito pelo aluno: “que era um cachorro”. Mantém-se o gênero conto de esperteza, e, coerentemente, também os papéis de esperto/ingênuo (três ladrões/homem), visto que os ladrões mantiveram essa característica até o final. Há, portanto adequada articulação entre as informações e ideias anteriores do texto e também entre as ideias construídas pelo aluno ao escrever.
8.2	C	O aluno utiliza apenas “intão” e “e”, típicos da linguagem oral, como mecanismos de coesão.
8.3	C	O texto apresenta maiúscula no início das frases, pontuação (ponto final), utiliza discurso direto (parágrafo e travessão), mas não há pontuação medial (vírgulas e dois pontos).
8.4	B	Há cinco erros no texto: “Intão”; “peçando”; “pasando”; “quise”; “ramgo”.

Exemplo 63

de que era um cachorro.
 Então o homem deitou a ovelha para trás
 e cequio o seu caminho.
 Os ladrões pegaram a ovelha e foram
 vender por um bom dinheiro e com o dinheiro foram
 ao restaurante e foi ligar para a polícia e o polícia
 pagou 100 mil reais.

Itens	Categoria de resposta	Justificativas
8.1	C	A última frase do texto original (“...o homem, muito aperreado, olhou devagarzinho a ovelha e acabou se convencendo...”) recebe continuação adequada no texto escrito pelo aluno: “de que era um cachorro”. A frase seguinte, coerentemente, é a consequência da anterior: “Então o homem deitou a ovelha para trás e cequio o seu caminho”. Mantém-se o gênero conto de esperteza, e, coerentemente, também os papéis de esperto/ingênuo (três ladrões/homem), visto que os ladrões mantiveram essa característica até o final. No entanto, o parágrafo final não é coerente com as intenções dos ladrões de comer a ovelha: “...vender a ovelha e com o dinheiro foram ao restaurante”. Não há, portanto, adequada articulação desse parágrafo entre as informações e ideias anteriores do texto.
8.2	C	O aluno utiliza apenas “intão” e “e”, típicos da linguagem oral, como mecanismos de coesão.
8.3	C	O texto apresenta maiúscula no início das frases, pontuação (ponto final), mas não há pontuação medial (vírgulas e dois pontos).
8.4	A	Há dois erros no texto: “deichou”; “cequio”.

Exemplo 64

Colocou as moedas falsas e pegou as verdadeiras. Quando o vizinho foi pegar os dinheiro mas quando abriu teve uma grande surpresa... O dinheiro não estava lá dentro e pensou o cego me enganou. E o cego ficou feliz por ter pegado os dinheiro.

Itens	Categoria de resposta	Justificativas
8.1	D	A última frase do texto original ("O cego agradeceu o conselho e...") não recebe continuação adequada no texto escrito pelo aluno, ou seja, há uma lacuna narrativa entre essa frase e sua continuidade: "Colocou as moedas falsas e pegou as verdadeiras"; que provoca problemas de compreensão: que moedas falsas são essas? Como pode pegar as moedas verdadeiras, se tinham sido roubadas pelo vizinho? A impressão é que o aluno não compreendeu a história de esperteza, mesmo que os papéis de esperto/ingênuo (vizinho/cego) apareçam invertidos ao final. Não há, portanto, articulação entre as informações e ideias anteriores do texto e também entre as ideias construídas pelo aluno ao escrever.
8.2	B	O aluno utiliza adequadamente as conjunções "quando" e "mas", apesar de privilegiar a conjunção "e" como mecanismo de coesão.
8.3	C	O texto apresenta maiúscula no início das frases, pontuação (ponto final, reticências), mas não há pontuação medial.
8.4	A	Há apenas um erro no texto: "te" (por ter).

Exemplo 65

e falou: "já que vocês falam e sou um cachorro".
— Já que vocês falam e sou um cachorro.
E o homem deu a orelha para os três ladrões e o homem foi embora muito triste.
E o homem prometeu para ele mesmo que nunca mais ia falar com pessoas estranhas.
Logo após pegou sua orelha e resolveu feliz para sempre.

Itens	Categoria de resposta	Justificativas
8.1	D	A última frase do texto original ("...o homem, muito aperreado, olhou devagarzinho a ovelha e acabou se convencendo...") recebe continuação adequada no texto escrito pelo aluno: "e falou:" No entanto, a última frase do texto apresenta uma contradição: "logo após pegou sua ovelha e viveu feliz para sempre". Como poderia fazê-lo, se havia dado a ovelha para os ladrões e saído dali? A compreensão fica prejudicada porque não há articulação entre as informações e ideias no texto escrito pelo aluno.
8.2	B	O aluno utiliza "já que" e "logo após"; apesar de predominar no texto a conjunção "e" como mecanismo de coesão.
8.3	C	O texto apresenta letra maiúscula no início das frases, pontuação medial apenas uma vez (dois pontos) e final (ponto final).
8.4	A	Não há erro gráfico no texto.

Exemplo 66

O cego disse:
 — por favor não me deixe cego
 sozinho na medida.
 Sim mas se ele voltar em dez minutos
 dar a volta em cinco quarteirões.
 E o cego conseguiu.

Itens	Categoria de resposta	Justificativas
8.1	D	A última frase do texto original ("O cego agradeceu o conselho e...") recebe continuação adequada no texto escrito pelo aluno: "o cego disse:". No entanto, a sequência do texto não continua a mesma história, o aluno conta outro enredo mantendo apenas a personagem "o cego". O aluno, assim, demonstra não ter compreendido a história, ou seja, o conto de esperteza que deveria continuar a narrar.
8.2	B	O aluno utiliza como mecanismo de coesão apenas uma vez cada uma das conjunções: "mas" e "e".
8.3	C	O texto apresenta, parcialmente, a letra maiúscula no início das frases, pontuação medial apenas uma vez (dois pontos) e final (ponto final).
8.4	A	O texto contém apenas um erro de grafia: "vavor".

Exemplo 67

CONVENCENDO LA PARA AS BAN
 — DAS DO SE TAV DA PA DA I BA
 ESTRA DA AO LONGE NUM
 O M I E N

Itens	Categoria de resposta	Justificativas
8.1	E	O texto é cópia de parte do texto fonte. O aluno não demonstra ter compreendido a história, nem saber escrever a sua continuidade.
8.2	D	O aluno não utiliza mecanismos de coesão, já que a escrita não é a solicitada.
8.3	D	O texto está copiado em letra bastão, não apresenta letra maiúscula no início das frases, nem pontuação.
8.4	D	O texto é cópia, portanto não é a escrita solicitada. Mesmo assim contém um erro de grafia: "SERTAN".

Exemplo 68

AMON ANNAO MIAO MAMO MAO MA
 NA O M AONAO MAO MAO AM
 AM O MA RA MONEAMA OMI AO
 LNAOMA O M AONVAMA OM
 LAOIM HMAO SA MAO MAO
 H LAONVA MO TEMOAOV
 MAOMRNA O MAOMAOVAO
 ATOA RAMO MROMAMAOMAO
 MAOMRVAO MAOMVAO VAO
 RNAO MAO VAMONAMAO AV

 AMAAITMO A M NA OMAO

Itens	Categoria de resposta	Justificativas
8.1	E	O texto é ilegível. O aluno demonstra não ter compreendido a história, nem saber escrever a sua continuidade.
8.2	D	Não é possível identificar mecanismos de coesão, já que a escrita não é legível.
8.3	D	O texto não é legível, não há letra maiúscula e sinais de pontuação.
8.4	D	O texto não é legível, portanto não é a escrita solicitada.

2.2.2. – QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA – SARESP 2015

Na prova SARESP 2015, as cinco questões de múltipla escolha propostas aos alunos permitiam aferir as seguintes habilidades de leitura e de compreensão de textos:

- Questão 9 – Identificar a finalidade de um texto.
- Questão 10 – Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de marcas discursivas de temporalidade no encadeamento dos fatos.
- Questão 11 – Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais.
- Questão 12 – Localizar informação explícita no texto.
- Questão 13 – Inferir informação implícita em um texto.

Cada questão apresenta quatro alternativas plausíveis para a escolha do aluno, o que exige dele, além da leitura autônoma de diferentes gêneros, o direcionamento para uma escolha da resposta correta, ou seja, a única alternativa correta.

Cabe salientar que, diferentemente de anos anteriores, em 2015, as cinco questões objetivas trazem os mesmos textos para ambos os turnos, o que permite observar de modo mais acurado o desempenho dos alunos, pois não há variação que possa justificar alguma diferença de desempenho entre eles.

QUESTÃO 9

Habilidade: Identificar a finalidade de um texto.

A questão apresentava a receita de uma cocada, em formato conhecido – Ingredientes e Modo de Fazer, e solicitava a identificação da finalidade de uma dessas partes.

Para acertar, o aluno deveria ler a receita nela reconhecendo a característica composicional desse gênero e compreender o comando da questão “No texto, a parte **Modo de Fazer** indica” para identificar entre as alternativas aquela que completa corretamente esse enunciado, no caso a alternativa (C) *como se faz a receita*.

MANHÃ e TARDE

Questão 9

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Solicite que os alunos leiam o texto e marquem com um X a resposta correta. Informe-os de que só há uma única resposta correta, portanto, devem marcar apenas uma alternativa.

LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

LEIA A RECEITA E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA.

COCADA

INGREDIENTES:

1 QUILO DE AÇÚCAR

1 COCO RALADO

12 GEMAS

ESSÊNCIA DE BAUNILHA

MODO DE FAZER:

FAÇA UMA CALDA COM O AÇÚCAR. RETIRE DO FOGO, JUNTE O COCO RALADO E AS GEMAS, MISTURE TUDO MUITO BEM E TORNE A LEVAR AO FOGO. QUANDO A MISTURA ESTIVER BEM GROSSA, JUNTE A BAUNILHA E, ENTÃO, RETIRE A COCADA DO FOGO. SIRVA DEPOIS DE FRIA.

NO TEXTO, A PARTE **MODO DE FAZER** INDICA:

- (A) A QUANTIDADE DE CADA INGREDIENTE.
- (B) OS INGREDIENTES NECESSÁRIOS.
- (C) COMO SE FAZ A RECEITA.
- (D) O NOME DA RECEITA.

No quadro a seguir, apresenta-se o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, lembrando que esse mesmo item compôs a prova SARESP 2014²⁵ (manhã) e que os resultados obtidos em 2015 são muito similares aos anteriores.

²⁵ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 102.

QUESTÃO 9	ALTERNATIVAS	RESULTADOS (%)	
		MANHÃ	TARDE
Identificar a finalidade de um texto.	A	7,9	8,5
	B	11,8	11,6
	C	74,9	75,1
	D	3,6	3,5
	Branco e Nulos	1,8	1,4

Em 2015, também é similar o desempenho dos alunos nos dois turnos: mais de 20% dos alunos assinalaram as alternativas A ou B, revelando que tais distratores, que remetem aos “ingredientes” da primeira parte do texto, foram atrativos aos alunos. Cerca de 3,5% relacionaram equivocadamente “modo de fazer” ao título da receita (D). O percentual de alunos que assinalou mais de uma alternativa ou nenhuma (brancos e nulos) é pouco expressivo (menos de 2%).

QUESTÃO 10

Habilidade: Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de marcas discursivas de temporalidade no encadeamento dos fatos.

Nessa questão, o aluno deve encontrar a resposta correta, seguindo as instruções contidas no enunciado e lendo o texto informativo, ou seja, a expressão *em seguida* (alternativa D), como substitutiva para “depois” no fragmento do texto. É uma habilidade que, além de leitura autônoma, exige raciocínio linguístico e textual do aluno, que deve compreender o sentido temporal (posterioridade) de ambos os termos.

MANHÃ e TARDE

Questão 10

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Solicite que os alunos leiam o texto e marquem com um X a resposta correta. Informe-os de que só há uma única resposta correta, portanto, devem marcar apenas uma alternativa.

LEIA O TEXTO E RESPONDA À QUESTÃO.

VOCÊ SABE DE QUE É FEITA A PASTA DE DENTE?

A PASTA DE DENTE É UMA MISTURA DE MUITOS INGREDIENTES. OS PRINCIPAIS SÃO UM TIPO DE DETERGENTE PARA LIMPAR OS DENTES E UMA SUBSTÂNCIA CHAMADA FLÚOR, QUE SERVE PARA DEIXÁ-LOS MAIS FORTES. EXISTEM TAMBÉM CORANTES E AÇÚCARES QUE DÃO COR E GOSTO À PASTA. O CREME ENTRA NO TUBO PELA PARTE DE BAIXO, OPOSTA AO BICO COM TAMPA. DEPOIS, UMA MÁQUINA PRENSA A PARTE POR ONDE A PASTA ENTROU, SELANDO O TUBO.

(DE QUE É FEITA A... RECREIO, SÃO PAULO, ANO 2, N.º 78, SET.2001)

No TRECHO – **DEPOIS**, UMA MÁQUINA PRENSA A PARTE POR ONDE A PASTA ENTROU, SELANDO O TUBO. –, O TERMO DESTACADO PODE SER SUBSTITUÍDO POR

- (A) ANTES.
- (B) NOVAMENTE.
- (C) AO MESMO TEMPO.
- (D) EM SEGUIDA.

É importante notar que todas as alternativas carregam sentido temporal (*antes, novamente, ao mesmo tempo*), mas apenas na alternativa (D) *em seguida*, há sentido de posterioridade, tal como em “depois”. Ou seja, trata-se de questão que apresenta nível mais exigente de leitura, pois o aluno, diante de uma lista de possibilidades de substituição para “depois” (posterioridade), precisa compreender outros efeitos de sentido de anterioridade (*antes*), de repetição (*novamente*) e de contiguidade (*ao mesmo tempo*) para chegar à alternativa correta.

Os resultados de desempenho dos alunos de 3º ano nesta habilidade exigida pela primeira vez em provas SARESP para o 3º ano do Ensino Fundamental estão apresentados a seguir.

QUESTÃO 10	ALTERNATIVAS	RESULTADOS (%)	
		MANHÃ	TARDE
Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de marcas discursivas de temporalidade no encadeamento dos fatos.	A	11,4	11,1
	B	11,5	11,5
	C	12,8	13,1
	D	62,4	63,0
	Branco e Nulos	1,7	1,4

Como se percebe, mais uma vez, o resultado entre os alunos do 3º ano dos dois turnos é muito similar: 62,4% (manhã) e 63,0% (tarde) assinalaram a alternativa correta, indicando um importante desempenho em leitura para o 3º ano, em vista da exigência já comentada. Os demais distratores (A, B, C) foram assinalados por 35,7% dos alunos de ambos os turnos, pois não perceberam o efeito de posterioridade presente em “depois” ao escolher a resposta. Menos de 2% dos alunos assinalaram mais de uma resposta (nulo) ou nada assinalaram (brancos).

QUESTÃO 11

Habilidade: Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais.

A questão traz um só quadro de uma história em quadrinhos, com imagens de dois personagens conhecidos (Mônica e Cebolinha). Ao aluno compete “ler” as imagens, observando a postura agressiva de Mônica e a posição desfavorável de Cebolinha, caído no chão, que “pensa” sobre a situação, por meio de símbolos, ou recursos gráfico-visuais (estrelas, cobra, caveira etc.), ou seja, em linguagem não verbal.

MANHÃ e TARDE

Questão 11

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Solicite que os alunos leiam o texto e marquem com um X a resposta correta. Informe-os de que só há uma única resposta correta, portanto, devem marcar apenas uma alternativa.

LEIA O TEXTO E RESPONDA À QUESTÃO.



(DISPONÍVEL EM: www.monica.com.br/mauricio/cronicas/cron112.htm Acesso: 26.03.2012)

OS DESENHOS REPRESENTADOS NO BALÃO INDICAM QUE O MENINO, EM PENSAMENTO, ESTÁ

- (A) FAZENDO UMA DECLARAÇÃO DE AMOR PARA A MENINA.
- (B) RESPONDENDO A UMA PERGUNTA FEITA PELA MENINA.
- (C) ELOGIANDO O COMPORTAMENTO DA MENINA.
- (D) RECLAMANDO DA ATITUDE DA MENINA.

A questão pressupõe um aluno que esteja habituado a ler histórias em quadrinhos, em que esses recursos gráfico-visuais são utilizados para representar fatos, coisas desagradáveis, julgamentos desfavoráveis, xingamentos etc. Se ele fizer esse percurso de leitura, vai assinalar a resposta correta (D) *reclamando da atitude da menina*. Quando assinala as alternativas (A) ou (C), demonstra que não conhece o valor negativo dos símbolos no balão de pensamento; se assinala B), não percebe que Mônica nada perguntara ao Cebolinha. Nessas alternativas erradas está também implicado o desconhecimento do aluno sobre uma das características do gênero: o balão de pensamento.

No quadro a seguir, apresentam-se os resultados de desempenho dos alunos nessa questão, lembrando que essa habilidade é exigida pela primeira vez em prova do SARESP para o 3º ano do Ensino Fundamental.

QUESTÃO 11	ALTERNATIVAS	RESULTADOS (%)	
		MANHÃ	TARDE
Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais.	A	3,0	2,8
	B	5,7	5,5
	C	4,3	4,5
	D	85,4	86,0
	Branco e Nulos	1,6	1,1

O bom resultado de desempenho dos alunos nesse item demonstra que tanto têm familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, como com esses recursos gráfico-visuais, cujo efeito de sentido é o de um julgamento desfavorável (apenas pensado, não dito) da personagem Cebolinha em relação à atitude agressiva da personagem Mônica, pois mais de 85,0% dos alunos de ambos os turnos assinalaram a alternativa correta. Menos de 15% dos alunos assinalaram as demais alternativas, que expressavam bons sentimentos de Cebolinha em relação à Mônica (A e C), ou que indica uma resposta a uma pergunta não expressa por ela (B). Os alunos que não responderam (brancos) ou assinalaram mais de uma alternativa (nulos) são menos de 2%.

QUESTÃO 12

Habilidade: Localizar uma informação explícita no texto.

A partir da leitura autônoma de um poema o aluno deve localizar uma informação explícita no texto, assinalando como a correta a alternativa (B) *debaixo do fogão*, encontrada nos versos 4 e 5 do poema (“Porque o bichinho só queria estar / Debaixo do fogão”).

Por outro lado, a alternativa A está incorreta, mas é plausível porque no verso 6 do poema há uma informação relacionada à “sala” (“Levava ele pra sala”); também as alternativas C e D, ambas incorretas, encontram respaldo no texto por se tratarem de outros lugares possíveis de uma casa.

MANHÃ e TARDE

Questão 12

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Solicite que os alunos leiam o texto e marquem com um X a resposta correta. Informe-os de que só há uma única resposta correta, portanto, devem marcar apenas uma alternativa.

LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

LEIA O POEMA E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA.

PORQUINHO-DA-ÍNDIA

QUANDO EU TINHA SEIS ANOS
GANHEI UM PORQUINHO-DA-ÍNDIA.
QUE DOR DE CORAÇÃO ME DAVA
PORQUE O BICHINHO SÓ QUERIA ESTAR
DEBAIXO DO FOGÃO!
LEVAVA ELE PRA SALA PRA OS LUGARES
MAIS BONITOS, MAIS LIMPINHOS
ELE NÃO SE IMPORTAVA:
QUERIA ERA ESTAR DEBAIXO DO FOGÃO.
NÃO FAZIA CASO NENHUM DAS MINHAS
TERNURINHAS...
– O MEU PORQUINHO-DA-ÍNDIA
FOI MINHA PRIMEIRA NAMORADA.

MANUEL BANDEIRA

PODEMOS DIZER QUE O PORQUINHO-DA-ÍNDIA SÓ QUERIA ESTAR:

- (A) NA SALA.
- (B) DEBAIXO DO FOGÃO.
- (C) NO QUINTAL.
- (D) NO QUARTO.

O quadro a seguir apresenta o desempenho dos alunos nessa questão, lembrando que tal texto compôs a prova do 3º ano do Ensino Fundamental (manhã) em 2014.

QUESTÃO 12	ALTERNATIVAS	RESULTADOS (%)	
		MANHÃ	TARDE
Localizar informação explícita no texto.	A	4,0	4,1
	B	87,5	87,7
	C	4,0	3,8
	D	2,9	3,1
	Branco e Nulos	1,5	1,3

O bom desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental está atestado pelos resultados: 87,5% (manhã) e 87,7% (tarde) dos alunos assinalaram (B) como correta, portanto localizaram a informação no poema. Cerca de 10% dos alunos assinalaram as demais alternativas (A, C ou D), portanto não leram adequadamente o poema e não localizaram nele a informação solicitada. Apenas 1,5% (manhã) e 1,3% (tarde)

dos alunos assinalaram mais de uma alternativa (nulo) ou deixaram sem assinalar quaisquer delas (brancos). Tal desempenho não é muito diferente do obtido pelos alunos em 2014²⁶ na mesma questão.

QUESTÃO 13

Habilidade: Inferir uma informação implícita no texto.

Trata-se de leitura de uma piada, gênero que exige maior competência leitora, pois é preciso identificar informações que não estão expressas no texto, mas pressupostas nas suas entrelinhas.

Para compreender a piada, é necessário saber que, em nossa cultura, o diminutivo “velhinho” remete, em geral, à pessoa idosa necessitada de ajuda, por isso a solicitação do filho “sensibiliza” a mãe. O filho, por sua vez, usando de esperteza, pede dinheiro à mãe, mas não informa sobre sua intenção de comprar pipoca.

Assim para assinalar a resposta correta, a alternativa (B) *pipoqueiro*, o aluno deveria ter inferido informações que não estão expressas claramente no texto, mas que estão pressupostas na última frase, na fala do homem (- *Para aquele ali que está gritando: “Olha a pipoca quentinha!!!”*), em que há alusão à profissão da personagem.

MANHÃ e TARDE

Questão 13

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

Solicite que os alunos leiam o texto e marquem com um X a resposta correta. Informe-os de que só há uma única resposta correta, portanto, devem marcar apenas uma alternativa.

LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

LEIA A PIADA E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA.

A DOAÇÃO DE JOÃOZINHO

NO PARQUE, O JOÃOZINHO PEDE DINHEIRO À SUA MÃE PARA DAR A UM VELHINHO.

A MÃE, SENSIBILIZADA, DÁ O DINHEIRO, MAS PERGUNTA AO FILHO:

- PARA QUAL VELHINHO VOCÊ VAI DAR O DINHEIRO, MEU ANJO?
- PARA AQUELE ALI QUE ESTÁ GRITANDO: “OLHA A PIPOCA QUENTINHA!!!”

NO TEXTO, JOÃOZINHO PEDE DINHEIRO PARA DAR AO:

- (A) MENDIGO.
- (B) PIPOQUEIRO.
- (C) AVÔ.
- (D) AMIGO.

²⁶ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 99.

O quadro abaixo sintetiza o desempenho de leitura nessa questão, mais exigente que a anterior, visto que o aluno de 3º ano deve “inferir uma informação implícita no texto”. Sabe-se que, tal como já se comentou em relação ao Item 6.2 da prova, a inferência exige do leitor um processamento do texto mais refinado, visto que ele deve relacionar informações do texto com outras que fazem parte do seu repertório e/ou da cultura, mas que não aparecem explicitamente no texto lido.

QUESTÃO 13	ALTERNATIVAS	RESULTADOS (%)	
		MANHÃ	TARDE
Inferir uma informação implícita no texto.	A	5,3	5,1
	B	84,2	84,4
	C	4,7	5,0
	D	3,6	3,6
	Branco e Nulos	2,3	2,0

Essa mesma questão e texto foram apresentadas na prova SARESP do 3º ano do Ensino Fundamental em 2014 (manhã), sendo que o desempenho dos alunos²⁷ se manteve em 2015: 84,2% (manhã) e 84,4% (tarde) dos alunos assinalaram (B) *pipoqueiro* como correta. Uma minoria, cerca de 15%, assinalou as demais alternativas, portanto não conseguiram inferir da leitura da última frase do texto que o dinheiro não era para dar a um mendigo (A), ao avô (C) ou a um amigo (D). Os que deixaram de assinalar quaisquer alternativas (branco) ou os que assinalaram mais de uma foram poucos: 2,3% (manhã) e 2,0% (tarde).

²⁷ Relatório Pedagógico SARESP 2014, p. 104.

3. – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação que segue é uma síntese das tarefas solicitadas ao aluno que respondeu a prova do SARESP 2015. Ela permite uma visão abrangente das diferentes habilidades e níveis de leitura exigidos dos alunos bem como da diversidade de gêneros textuais utilizados na composição da prova. Assim, para responder, os alunos tiveram que:

- ler o texto (cantiga) para nele identificar palavras ditadas pelo professor aplicador (Questão 4);
- ler autonomamente diferentes gêneros de textos (informativo, receita, história em quadrinhos não verbal, poema, piada) para neles localizar uma informação explícita (Itens 6.1 e 12);
- inferir uma informação implícita (Item 6.2, Questão 13);
- ler autonomamente um conto de esperteza, compreendê-lo para dar-lhe um final adequado (Itens 8.1, 8.2, 8.3 e 8.4);
- ler autonomamente cinco testes de múltipla escolha para selecionar as respectivas respostas corretas (Questões 9 a 13);
- compreender a finalidade de parte de um texto (Questão 9);
- identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de marcas discursivas de temporalidade no encadeamento dos fatos (Questão 10);
- identificar o efeito de sentido produzido em um texto (não verbal) pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais (Questão 11).

A apresentação dos resultados obtidos dessas provas poderá ser utilizada como referência para a escola e seus profissionais darem prosseguimento ao seu trabalho de ensinar, entre outras possibilidades, para:

- investigar previamente o domínio apresentado pelos alunos em cada habilidade;
- organizar situações de aprendizagem com vistas à superação das dificuldades e problemas detectados nas provas SARESP;
- estimar os desafios que os alunos deverão enfrentar na execução de uma atividade de leitura ou de escrita;
- eleger estratégias diversificadas e adequadas para fazê-los progredir.

A análise das provas de Língua Portuguesa aos alunos de 3º ano de Ensino Fundamental – SARESP 2015 e de seus resultados evidenciou o bom desempenho dos alunos em muitas das tarefas de leitura e de escrita que lhes foram propostas. As Escalas de Proficiência em Leitura e Escrita, publicadas neste relatório descrevem esse bom desempenho. Da leitura dessas escalas, será possível identificar os pontos fortes da avaliação, isto é, quais as habilidades que os alunos de 3º ano do Ensino Fundamental demonstraram ter desenvolvido.

Entretanto, os resultados revelam também habilidades que representaram maiores desafios para os alunos. A promoção do desenvolvimento dessas habilidades demanda análises e iniciativas da comunidade escolar a fim de encontrar novas estratégias didático-pedagógicas que possam fazer avançar as aprendizagens dos alunos.

Especialmente, o desempenho dos alunos em questões abertas, que exigiam maior autonomia de leitura e capacidade de invenção e de escrita coerente e coesa (Questões 5 e 8), sugere um fortalecimento na aprendizagem dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental nos conteúdos relacionados a essas questões.

Essa recomendação apoia-se tanto na análise desses resultados, como também nas atividades de orientação feita aos corretores (professores da rede estadual) durante o processo de correção das provas, quando se verifica a necessidade de retomadas constantes da coordenação central a respeito de conceitos variados, entre eles: coerência, coesão textuais; pontuação medial e final relacionada à entonação das frases; sistema de escrita, etc.

Também se observou que há diferenças acentuadas no desempenho dos alunos nos dois turnos, que ora favorecem os alunos da manhã ora os da tarde. Essas diferenças devem ser investigadas e a melhor forma de proceder a essa análise é o exame dos resultados das questões em que elas ocorrem, em todas as categorias de resposta.

Em síntese, os avanços no desempenho registrados em 2015 atestam o trabalho realizado na escola. Entretanto, há que continuar com as atividades a leitura de variados gêneros textuais e a escrita de textos narrativos (contos), conforme a pretensão expressa na Matriz do SARESP e nas escalas de leitura e de produção escrita.

4. – A LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º, 7º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

4.1. – 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 da educação básica, é o desenvolvimento das competências do aluno para ler e produzir textos.

As Orientações Didáticas Fundamentais Sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)², ao abordar a questão da definição de expectativas de aprendizagem explicitam:

Definir expectativas de aprendizagem, muito mais do que uma atividade meramente institucional – seja do Ministério de Educação, seja da Secretaria de Estadual ou da Escola –, deve ser compreendido como procedimento fundamental para orientar o processo de ensino, dotando-lhe de objetividade, clareza e progressão coerentes tanto com as concepções assumidas para orientador o trabalho educativo – em especial as relativas à aprendizagem e ao objeto de ensino –, quanto com as implicações didáticas das mesmas.

Dito de outra forma, podemos afirmar que definir o que se pretende que o aluno aprenda está relacionado intrinsecamente com todas as concepções que orientam o trabalho educativo cotidiano em cada sala de aula.

Por exemplo, no processo de ensino precisamos:

*a) saber de que modo o **aprendizado** acontece, pois só tendo clareza disso podemos definir um movimento metodológico adequado ao trabalho docente e selecionar o modo de realização das tarefas mais adequado às necessidades atuais do aluno: se coletivamente, com mediação do professor; se em parceria com colegas; se de maneira independente, sempre de acordo com as apropriações realizadas pelo aluno ao longo do processo de ensino;*

b) conhecer o objeto de ensino em foco, suas características, suas nuances, para que seja possível adequar as atividades didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos em cada momento do processo de aprendizado.

*c) identificar quais são os **conteúdos** que precisam ser ensinados, qual é a sua natureza, para que seja possível prever atividades de ensino que permitam ao professor trabalhá-los junto aos alunos e, a estes, aprendê-los. É preciso, por exemplo, considerar que os alunos precisam aprender tanto sobre a natureza do sistema de escrita e da linguagem escrita (conteúdo conceitual), quanto sobre como planejar, textualizar, revisar um texto (procedimentos de escritor), ou, ainda, sobre como conversar*

² São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); elaboração, Kátia Lomba Bräkling; colaboração, Formadoras do Programa Ler e Escrever e Equipe CEFAl; Supervisão Pedagógica, Telma Weisz. Agosto 2013. pág. 5 e 6. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>

com outros escritores a respeito de material em produção por ele próprio ou produzido por outros escritores (comportamento escritor) e utilizar as sugestões e comentários dos colegas para rever – ou não – o seu texto.

Se no processo de ensino esses aspectos todos são fundamentais, então são eles que devem, também, orientar a definição das expectativas de aprendizagem. Assim sendo, essa definição levou em consideração a necessidade de:

a) tomar como referência a **competência** que se pretende que o aluno tenha ao final de um período (mês, semestre, ano, segmento), definindo-a e caracterizando-a (o que implica em remeter-se aos objetivos de ensino definidos no plano educativo);

b) selecionar **conteúdos** considerados importantes para a constituição dessa proficiência – neste caso, as proficiências leitora e escritora (o que significa conhecer o objeto de ensino, sua natureza e especificidades);

c) considerar o que o aluno **pode aprender** – e **de que maneira** – em cada momento do processo de aprendizado, de modo a atingir a competência definida (o que implica: identificar o que já foi apropriado pelo aluno e o que falta aprender; considerar a especificidade do conteúdo e as possibilidades de aprendizado em cada momento; reconhecer qual o modo de organização da tarefa mais adequado para o aprendizado em cada momento do processo).

Ainda sobre o desenvolvimento das competências do aluno para ler e produzir textos, o Currículo do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio – Língua Portuguesa afirma³:

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. (p.32)

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.

³ 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. 2. ed. São Paulo: SE, 2012. 260 p.

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. (p. 33)

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. (p. 34).

4.1.1. – MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DO SARESP – LÍNGUA PORTUGUESA⁴

As Matrizes de Referência para a Avaliação em Língua Portuguesa (Leitura) não devem ser confundidas com o Currículo. Por seus objetivos específicos, assim como pela natureza de suas competências e habilidades, elas 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 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.

⁴ Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa – Saresp.fde.sp.gov.br/ SÃO PAULO –2010.RELATÓRIO.PEDAGÓGICO. 2009.

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 inferi-las de forma autorizada pelo texto, ou seja, com base na identificação dos procedimentos de implicação utilizados.

Tema 3 – Reconstrução da textualidade

Os conteúdos organizam-se, 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 constitui-se e individualiza-se como tal 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 (os “pactos de leitura”, como os denomina a teoria literária). 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.

Em consequência, o leitor literário caracteriza-se como tal por uma competência própria, ao mesmo tempo lúdica (porque o pacto é ficcional) e estética (dada a intencionalidade artística). Trata-se, portanto, de uma leitura cujo processo de (re)construção de sentidos envolve fruição estética, em diferentes níveis.

4.1.2. – 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, consequência do seu contato 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, o leitor 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” do leitor, 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 itens 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 aluno leitor responde aos comandos do item e inferem as suas competências e habilidades em leitura, definidas por descritores organizados em matrizes apropriadas para a sua etapa de escolarização.

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 do leitor 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.

Esse grupo de tarefas refere-se 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 referem-se 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 referem-se aos procedimentos que estabelecem uma resignificação 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.

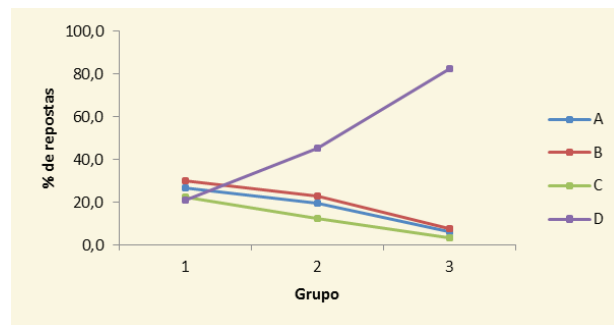
- **Procedimentos de formulação de hipóteses.** Essas tarefas pressupõem que o leitor calcule a possibilidade de resposta a uma questão sobre um conhecimento específico da área que será examinado indiretamente através de suas consequências e não de suas definições. A demonstração do fato requerido é 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.

4.2. – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Na elaboração de um relatório pedagógico de avaliação de uma avaliação de larga escala a análise pedagógica se organiza mediante a seleção de exemplos de itens que foram apresentados na prova e cujos resultados despertam interesse pedagógico.

Na leitura de relatórios pedagógicos do SARESP e, mais especificamente, nas análises dos itens apresentados, duas informações gerais devem ser levadas em conta. São elas:

- as habilidades possibilitam inferir o nível em que os alunos dominam as competências cognitivas avaliadas relativamente aos conteúdos das disciplinas e em cada série ou ano escolares. Os conteúdos e as competências (formas de raciocinar e tomar decisões) correspondem, assim, às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas às diferentes questões ou tarefas das provas⁵.
- para cada item analisado, são apresentados dados estatísticos que possibilitam compreender melhor o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas. Em geral, são apresentados gráficos e tabelas. Um dos modelos de gráfico utilizado no SARESP para análise de itens está apresentado a seguir. Ele é obtido da aplicação da Teoria Clássica de Testes (TCT) aos resultados de uma prova.



O eixo vertical registra percentuais que foram assinalados para cada uma das alternativas de resposta (A, B, C e D) propostas para escolha dos alunos. O eixo horizontal marca três posições, que correspondem a três diferentes Grupos de alunos: Grupo 1, chamado de grupo de menor desempenho na prova, Grupo 2, o grupo intermediário e Grupo 3, o grupo de melhor desempenho na prova.

Essa classificação é feita a partir do processamento estatístico pela Teoria Clássica de Testes - TCT, dos intervalos de acerto para cada um dos grupos - G1, G2 e G3 por caderno de prova, isto é, no conjunto de 24 itens de Língua Portuguesa propostos em cada um dos 26 cadernos de provas.

Então, pode-se obter a seguinte informação desse gráfico: a alternativa D, traçada em roxo, foi escolhida por 20% dos alunos do Grupo 1, foi respondida por 45% dos alunos do Grupo 2 e foi a escolha preferida de 80% dos alunos do Grupo 3. Nesse modelo, a alternativa D representa o gabarito do item. Então, quando se lê uma análise desse item, pode-se encontrar a expressão: o item foi acertado por 80% dos respondentes de melhor desempenho na prova.

⁵ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico. Coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009. p. 13

No modelo de gráfico ora apresentado, também se observa que a linha correspondente ao gabarito (roxa) é ascendente, ou seja, o percentual de alunos que acerta o item é o maior para o Grupo 3, de melhor desempenho. Essa é a condição esperada para um item de prova.

O gráfico mostra também a distribuição da escolha das alternativas incorretas pelos diferentes grupos: por exemplo, é possível visualizar que um percentual muito pequeno de alunos Grupo 3 escolheu como resposta os distratores (A,B e C) ao invés do gabarito. Essa é outra condição esperada para um item de prova.

A análise pedagógica de um item utilizando esse tipo de informação permite levantar hipóteses sobre o porquê de os alunos escolherem preferencialmente um ou outro distrator, dando indícios de trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula.

As tabelas também são muito frequentes em análises de itens. Elas reúnem as propriedades estatísticas obtidas para um item que compõe uma prova. Nos relatórios pedagógicos de Língua Portuguesa do SARESP, a tabela apresentada na análise de um item tem a seguinte composição:

Gab.	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade		Discriminação	
A	28.732	Muito Fácil		Boa	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		91,30	3,90	2,40	2,40
% Grupo 1		78,00	8,20	6,90	6,90
% Grupo 2		94,60	3,60	0,90	0,90
% Grupo 3		98,60	1,10	0,20	0,20

Nessa tabela:

Gab. É a letra da alternativa que corresponde ao gabarito do item.

N é o número de alunos que responderam o item.

Dificuldade é um índice obtido a partir da porcentagem de respondentes que acertaram o item. Numericamente, varia de 0% a 100%. Quanto mais próximo de 100%, mais fácil a questão foi percebida. Na prática, o intervalo é subdividido para caracterizar um gradiente de dificuldades que vai do muito difícil ao muito fácil

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

Discriminação é um índice obtido a partir da diferença entre os percentuais de acerto registrados para o item nos grupos de maior desempenho (G3) e de menor desempenho na prova (G1). Varia de 0 a 1,00. Quanto maior o valor do índice, maior o seu grau de discriminação.

Intervalo de acertos					
> 0,80	0,79 – 0,60	0,59 – 0,40	0,39 – 0,20	0,19 – 0,10	< 0,10
excelente	ótima	muito boa	boa	fraca	muito fraca

Estatísticas informa os percentuais assinalados a todas as alternativas de resposta propostas para o item em cada um dos grupos respondente e dá a média dessas percentagens na linha indicada com % Total.

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

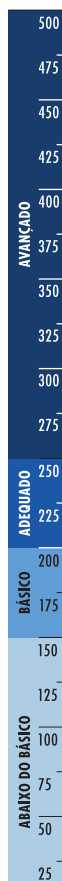
3º Ano
Ensino Fundamental

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 (11,2%) 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, o texto não verbal 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.

Exemplos de itens da Prova SARESP 2015 para o Nível Abaixo do Básico:

Exemplo 1⁶

Habilidade avaliada

H11 Estabelecer relações entre imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens de informação explícita.

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

Questão 17

Leia o texto e responda à questão.



(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.162)

Considerando as falas de Manolito e as roupas que usa, verifica-se que a estação do ano retratada é

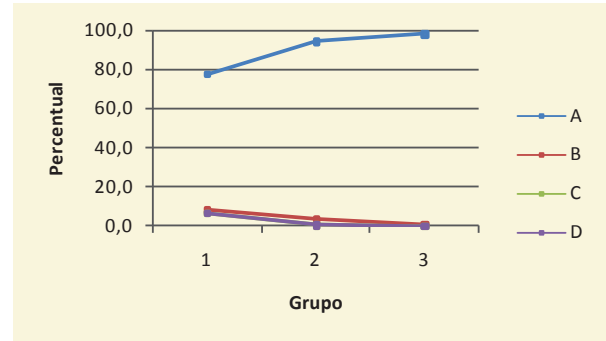
- (A) o inverno.
- (B) o outono.
- (C) a primavera.
- (D) o verão.

⁶ Descrição do ponto 125 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

5^o
Ano
E.F.

Gab.	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Muito Fácil	Discriminação Boa		
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total	28.732	91,30	3,90	2,40	2,40
% Grupo 1		78,00	8,20	6,90	6,90
% Grupo 2		94,60	3,60	0,90	0,90
% Grupo 3		98,60	1,10	0,20	0,20



Comentário

O item avalia se os alunos estabelecem relações entre as ilustrações e o corpo do texto, comparando itens de informação explícita. O texto apresentado para a leitura é do gênero tira em quadrinhos. Nesse gênero, a sequência narrativa é organizada por meio de uma série de quadros que, geralmente, permitem ao leitor identificar as personagens da ação e o local onde tudo ocorre. A tira apresentada aos estudantes remete à relação de poder entre pais e filhos. Nela, Manolito, personagem principal, embora tenha se recusado a tomar banho por causa da baixa temperatura do ambiente, acabou na banheira com roupa e tudo. Pelo uso intencional das letras em caixa alta colocadas nos primeiros três balões, o autor procurou marcar o protesto do menino em voz alta. O comando solicitava que se verificasse qual era a estação do ano retratada na tira. Para responder à questão corretamente, os leitores precisavam atentar para os elementos verbais e para os não verbais.

Os alunos, de forma geral, demonstraram bom desenvolvimento dessa habilidade, com índice de acerto de 91,3% em média. Analisando tanto a fala de Manolito (“Tirar a roupa pra tomar banho com esse **frio?**”) quanto suas roupas (Manolito usa blusa e cachecol) e sua resistência para tomar banho (“Nem pensar! **Nunca!**”), essas crianças parecem ter compreendido que a estação do ano retratada era o inverno. A grande maioria dos educandos dos Grupos 1, 2 e 3 acertou a resposta (78%, 94% e 98%, respectivamente). Dentre os distratores (alternativas incorretas), o **B** foi o mais assinalado 3,9% em média. Os indivíduos que assinalaram esse distrator, o que demonstra que provavelmente relacionaram as cenas da tira ao outono, porque é a estação de transição entre o verão e inverno. Outra hipótese para tal escolha pelos alunos é que, no primeiro quadrinho, há uma planta sem folhas e, como é do imaginário popular, plantas perdem suas folhas no outono. Já a pequena parcela que assinalou os distratores **C** e **D**, respectivamente 2,4% e 2,4%, provavelmente, não compreendeu o que foi solicitado na tarefa.

NÍVEL BÁSICO: 150 A < 200

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (27,9%) 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, observam-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.

Exemplos de Itens da Prova SARESP 2015 para o Nível Básico:

Exemplo 2⁷

Habilidade avaliada

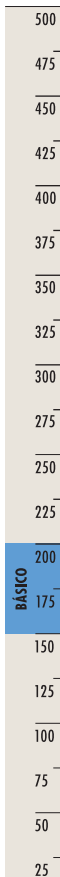
H11 Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais presentes informação explícita.

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

Questão 20

Leia o texto e responda à questão.

⁷ Descrição do ponto 150 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

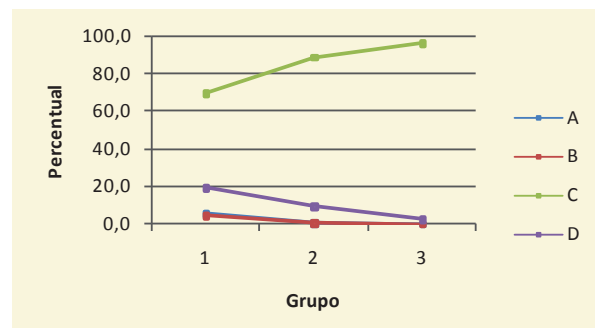




O cartaz “Sou aluno nota 10” orienta os alunos como

- (A) ajudar na merenda.
- (B) brincar com os colegas.
- (C) **cuidar de sua escola.**
- (D) obedecer à professora.

Gab.	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Muito Fácil		Discriminação Boa	
C	28.701	Alternativas			
Estatísticas		A	B	C	D
% Total		2,10	1,70	86,30	9,90
% Grupo 1		5,90	4,80	69,80	19,50
% Grupo 2		0,70	0,60	89,20	9,50
% Grupo 3		0,10	0,20	96,80	3,00



Comentário

O item avalia se o aluno consegue inferir adequadamente informação pressuposta ou subentendida em um texto com base em seus recursos gráfico-visuais. Para isso, ele precisa analisar e compreender o significado de cada elemento verbal e não verbal, estabelecendo uma relação entre texto e contexto e indo além do que está explícito. O elemento não verbal é dispensável para se chegar à resposta correta, apenas com o conteúdo verbal é possível responder à questão sem maiores problemas. O cartaz apresentado para

leitura, no qual aparecem um garoto considerado aluno nota 10 e três de suas características, é de baixa complexidade e traz um assunto muito familiar aos estudantes. Assinalaram a alternativa correta aqueles que reconheceram que todas as três características do aluno nota 10 (conservar as carteiras, deixar a escola limpa e só escrever no caderno) estavam relacionadas ao cuidado e à preservação da escola.

Em média, o índice de acerto foi de 86,3%, indicando que essa habilidade foi bem desenvolvida por eles. Os distratores **A**, **B** e **D** também apresentavam qualidades muito valorizadas no ambiente escolar: ajudar na merenda, brincar com os colegas e obedecer à professora. No entanto, não havia no cartaz quaisquer referências a elas, o que indica que aqueles que optaram pelos distratores ou não compreenderam a tarefa solicitada ou não desenvolveram ainda a habilidade requerida. Quando se analisa o desempenho dos três grupos, chama a atenção o fato de 19,5% dos educandos do Grupo 1 terem assinalado o distrator D. Eles, provavelmente, desconsiderando o contexto, concluíram que o aluno nota 10 tem de obedecer à professora. E, mesmo entre os pertencentes aos Grupos 2 e 3, o distrator **D** foi o mais assinalado, respectivamente, 9,5% e 3%.

Exemplo 3º

Habilidade avaliada

H13 Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto.

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

Questão 21

Leia o texto e responda à questão.

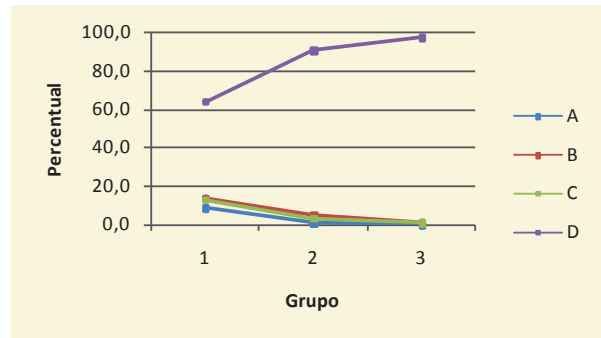


(Otávio Rios. *Tirinhas do Cambito*. Disponível em: www.cambito.com.br/tiras. Acesso: 06.02.2009)

Com base nas informações do texto, pode-se dizer que a família do menino de óculos enfrenta

- (A) problemas escolares.
- (B) problemas afetivos.
- (C) dificuldades de saúde.
- (D) dificuldades financeiras.**

Gab.	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Fácil		Discriminação Boa	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		3,20	6,30	5,50	85,00
% Grupo 1		8,60	14,00	13,10	64,30
% Grupo 2		1,10	4,90	3,40	90,60
% Grupo 3		0,30	1,30	1,00	97,40



Comentário

O item avalia se o aluno consegue inferir o assunto principal de um texto, com base em informações contidas em um diálogo entre dois adolescentes. Histórias em quadrinho e tiras fazem parte do universo de experiência de leitura dos alunos desse ano escolar, essa experiência pode contribuir para um desempenho melhor quando elas são utilizadas como suporte para a elaboração de questões. Para a compreensão desses textos, a associação entre texto escrito e ilustrações geralmente é imprescindível, porém, nessa tira, não há pistas não verbais que contribuam para a resposta correta ao item. Nos três quadrinhos, os personagens permanecem praticamente parados, sem sequer alterações da expressão facial. Assinalaram a alternativa correta os alunos que conseguiram, a partir do texto escrito, mobilizar seus conhecimentos de mundo, recuperando o contexto em que o diálogo ocorreu, isto é, recuperando a referência implícita ao período da Páscoa e ao costume que as pessoas têm de comprar ovos de chocolate.

*A média geral dos três grupos mostra que 85% dos educandos optaram pela alternativa correta **D**, indicando que desenvolveram essa habilidade. Sabendo que ovos de chocolate vendidos na Páscoa são caros e que ovos de galinha são relativamente baratos, eles inferiram o fato de que a família do menino de óculos não ter condições sequer para comprar ovos de galinha indicava que estavam atravessando dificuldades financeiras. Aqueles que assinalaram os distratores **A**, **B** e **C** ou não compreenderam a tarefa solicitada ou não desenvolveram ainda a habilidade requerida, uma vez que não há quaisquer elementos do texto que remetam a problemas escolares, afetivos ou de saúde. O distrator que mais atraiu crianças dos três grupos foi o **B** (problemas afetivos), provavelmente porque em uma família seja comum a ocorrência de conflitos de natureza afetiva.*

NÍVEL ADEQUADO: 200 A < 250

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (37,7) 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., 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 amplia-se, 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 e a capacidade de mobilização de conhecimentos escolares estruturados, previstos para o ano, com a finalidade de explicar os processos de construção dos textos lidos.

Exemplos de itens da Prova SARESP 2015 para o Nível Adequado

Exemplo 4⁹

Habilidade avaliada

H15 Identificar dois argumentos explícitos diferentes sobre um mesmo fato, em um texto.

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

Questão 25

Leia o texto e responda à questão.

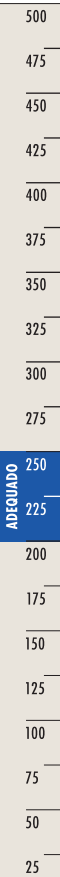
CEBOLA: FONTE DE SAÚDE

A cebola é um dos condimentos mais utilizados na culinária, ou seja, nos mais diversos pratos, dando um sabor a mais.

Mas a importância da cebola não se resume a isso, pois ela possui inúmeros nutrientes que são capazes de proteger o organismo. Por exemplo, em sua composição, há o selênio, mineral que age contra o câncer.

A cebola apresenta vitaminas do complexo B, que atuam na formação de anticorpos, dando resistência ao corpo contra infecções e reduz os níveis de colesterol ruim.

⁹ Descrição do ponto 225 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.



Possui vitamina C, antioxidante, vitamina A, betacaroteno, que combate os radicais livres, aumenta a imunidade e estimula o metabolismo do organismo.

Além de tudo, ainda contém ferro, cálcio, fósforo, iodo, magnésio, zinco, potássio, sódio e flúor, minerais que equilibram os fluidos e levam oxigênio para a estrutura muscular, permitindo a regulação energética do corpo.

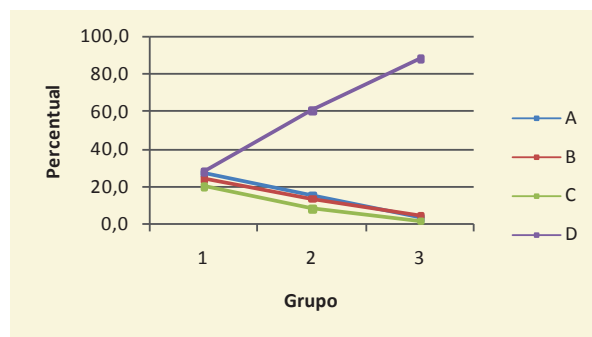
Com tantas propriedades benéficas não é possível ficar sem acrescentar esse ingrediente nas refeições!

(Disponível em: www.mundodastribos.com/cebola-fonte-de-saude.html. Acesso: 21.09.2012. Adaptado)

Dentre os bons argumentos que o autor do texto apresenta para que as pessoas incluam a cebola em suas refeições, dois podem ser mencionados:

- (A) prejudica a regulação energética do corpo e protege o organismo.
- (B) diminui a imunidade e desestimula o metabolismo do organismo.
- (C) desequilibra os fluidos e não leva oxigênio para a estrutura muscular.
- (D) dá resistência ao corpo contra infecções e reduz os níveis de colesterol ruim.**

Gab.	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Média	Discriminação Ótima		
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		15,00	13,90	10,00	61,10
% Grupo 1		27,40	24,30	20,20	28,10
% Grupo 2		15,90	14,20	8,60	61,30
% Grupo 3		4,00	5,10	2,30	88,60



Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar dois argumentos explícitos diferentes sobre um mesmo fato, em um texto. Para isso, ele precisa, em primeiro lugar, fazer uma distinção entre o fato e os dois argumentos a ele relacionados; e, em segundo lugar, compreender o sentido dessa relação. Do tipo expositivo, o texto apresentado para leitura é relativamente extenso, discorrendo sobre um assunto de ordem científica. Nele, o autor apresenta os benefícios da cebola para a saúde das pessoas, afirmando que ela possui inúmeros nutrientes que são capazes de proteger o organismo (esse é o fato). A complexidade do item é um fator que influencia o grau de dificuldade das tarefas e está associada à linguagem científica utilizada, como os conceitos que demandam um conhecimento especializado para a compreensão global do texto, e à quantidade de dados apresentados para justificar a importância de se incluir a cebola na dieta.

Em média, 61,1% dos estudantes assinalaram a alternativa correta **D**, identificando os dois argumentos explícitos apresentados pelo autor: dá resistência ao corpo contra infecções e reduz os níveis de colesterol ruim (3.º parágrafo). Quando se observa o comportamento dos grupos específicos, percebe-se que pouco mais de $\frac{1}{4}$ (28,1%) dos alunos do Grupo 1 responderam corretamente à questão; e, do Grupo 2, pouco mais da metade (61,3%). Os distratores apresentam informações retiradas do texto e alteradas propositalmente para contradizer o que afirma o autor. Em **A**, encontra-se a afirmação de que a cebola “prejudica a regulação energética do corpo,” mas o autor afirma que ela permite essa regulação

(5.º parágrafo); em **B**, a afirmação de que a cebola “diminui a imunidade e desestimula o metabolismo do organismo”; porém o autor afirma que ela “aumenta a imunidade e estimula o metabolismo do organismo” (4.º parágrafo); e, em **C**, a afirmação de que a cebola “desequilibra os fluidos e não leva oxigênio para a estrutura muscular”; todavia o autor afirma que seus minerais “equilibram os fluidos e levam oxigênio para a estrutura muscular” (5.º parágrafo). Para responder à questão, os alunos tinham de ler as alternativas, retornando ao texto para conferir se não contradiziam aquilo que ele apresentava, algo que demandava tempo e muita atenção. Em função disso, 71,9% dos educandos do Grupo 1 e 38,7% do Grupo 2 optaram por distratores.

Exemplo 5¹⁰

Habilidade avaliada

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

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

Questão 52

Leia o texto e responda à questão.



(Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6641>. Acesso: 29.06.2012)

Assinale a alternativa que contém uma expressão do texto considerada gíria.

10 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

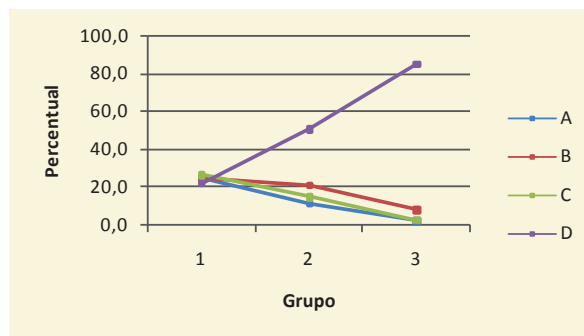
5º
Ano
E.F.

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

5º
Ano
E.F.

- (A) "Algumas árvores"
- (B) "bola de cristal"
- (C) "durante o outono"
- (D) "Tá maus o telhado"

Gab.	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Média		Discriminação Ótima	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total	28.630	12,90	17,60	14,10	55,40
% Grupo 1		25,50	25,20	26,70	22,50
% Grupo 2		11,90	21,70	15,20	51,10
% Grupo 3		2,90	8,70	3,00	85,50



Comentário

O item avalia se o aluno consegue reconhecer marcas de variação linguística de natureza social ou geográfica, no léxico mobilizado em um texto. Para isso, ele precisa identificar as características peculiares da fala de plantas e flores que vivem ao redor de uma árvore que perdeu as folhas durante o outono, distinguindo as que possuem variações linguísticas daquelas que não possuem. O comando da questão solicita que seja identificada uma fala considerada gíria. Como se sabe, a gíria é uma linguagem informal utilizada por um determinado grupo social, diretamente relacionada ao papel dos falantes na sociedade.

*Os percentuais de respostas indicam que, em média, 55,4% dos alunos conseguiram analisar as informações e identificar a marca linguística solicitada pela questão. Isso permite afirmar que boa parte das crianças teve dificuldades para realizar a tarefa e que a habilidade não foi desenvolvida satisfatoriamente por todos. Observando as porcentagens de acerto de cada grupo, percebe-se que menos de ¼ dos estudantes do Grupo 1 (22,5%) identificou a expressão do texto considerada gíria (alternativa **D**); e, no Grupo 2, pouco mais da metade (51,1%). Não houve um único distrator que atraísse mais a atenção dos estudantes dos três grupos, porém, o **B** atraiu uma boa parcela dos integrantes dos Grupos 2 e 3 (respectivamente, 21,7% e 8,7%). Provavelmente, isso deve ao fato de a expressão "bola de cristal" ter sido empregada em sentido figurado, como quando é utilizada para se fazer referência às pessoas calvas (na sociedade, cabeças sem cabelo são comumente comparadas a bolas de cristal). Todavia, o emprego figurado de uma expressão não a torna uma gíria, e isso precisa ser ressaltado quando o assunto é tratado em sala de aula. As expressões dos distratores **A** (Algumas árvores) e **C** (durante o outono) são formais, mesmo assim foram escolhidas, respectivamente, por 12,9% e 14,1% das crianças.*

NÍVEL AVANÇADO: ≥ 250

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (23,2%) 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, ao conhecimento de aspectos de natureza gramatical e à construção do texto literário.

Exemplos de itens da Prova SARESP 2015 para o Nível Avançado:

Exemplo 6¹¹

Habilidade avaliada

H28 Identificar o conflito gerador de uma narrativa literária, considerando marcas explícitas no enunciado.

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

Questão 74

Leia o texto e responda à questão.

HISTÓRIA DE ONÇA

Isto se deu no Amazonas. Um homem chamado Tadeu andava pela mata, quando, de repente, deu com uma árvore tão grossa que quatro homens de mãos dadas não abarcavam. E o pau era oco no meio, formava uma espécie de poço a começar do encontro dos galhos, lá em cima. Mas havia uma fenda que dava para espiar lá dentro. E Tadeu viu, no fundo do oco do pau, o ninho de uma onça e dois filhotes brincando e rosnando. Como a onça não estava na toca (tinha saído para caçar comida), Tadeu resolveu apanhar os gatinhos e os levar para criar. Subiu pelo pau até a abertura e foi descendo pelo oco, agarrando num cipó. No meio do caminho, o cipó rebentou e ele caiu em cheio na cova da onça.

E aí foi aquela agonia: o oco por dentro era liso, sem falha e, por mais que ele tentasse se agarrar ou saltar, era impossível. Acabou se sentando no chão, entre as duas oncinhas, sem saber o que fazer, com vontade de cair no choro.

E pior foi que a onça voltou, apareceu na fenda, farejou o estranho e veio ver o que acontecia com os filhotes. De um salto, a fera subiu no pau e veio baixando pela abertura das costas, primeiro o rabo, se agarrando com as unhas para não escorregar.

De repente, Tadeu teve uma ideia: quando o rabo da onça chegou ao seu alcance, agarrou-se nele e deu um berro com toda a força do peito:

– ONÇA!

Assombrada com o berro e sentindo-se presa, a onça armou um pulo para cima. E com ela subiu Tadeu, só lhe soltando o rabo quando tocou os pés no chão. A onça sumiu no mato como um corisco. O homem se benzeu, saiu correndo como um desesperado e nem sabe como conseguiu chegar no terreiro de casa.

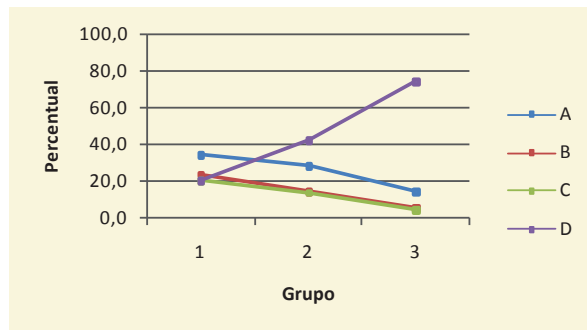
(Raquel de Queiroz. *História de onça*. In: _____. *Xerimbabo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002)

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

Os problemas de Tadeu começaram quando ele

- (A) avistou o ninho de uma onça.
 (B) começou a andar pela mata.
 (C) deu um berro para a onça.
 (D) resolveu apanhar os filhotes.

Gab.	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Média		Discriminação Muito Boa	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total	28.685	25,30	14,50	12,50	47,60
% Grupo 1		34,50	24,20	20,60	20,70
% Grupo 2		28,70	14,70	14,10	42,60
% Grupo 3		14,80	5,90	4,40	74,80



Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar o acontecimento desencadeador do conflito de uma narrativa literária, considerando marcas explícitas no enunciado. Para isso, precisa reconhecer o elemento complicador que muda o curso da narrativa e instaura uma tensão crescente, que atinge seu ponto mais alto no clímax (quando o conflito chega ao ápice). Ao longo do texto narrativo, é a progressão das ações que lhe conferem ritmo e dinamismo. Por meio dessas ações, os personagens vão vivenciando transformações. O autor, com a finalidade de prender a atenção do leitor, cria uma expectativa e a mantém até o desfecho inusitado. Em “História de onça,” o leitor fica apreensivo com a queda de Tadeu no ninho de onça, sem saber como ou se ele irá escapar do ninho de onça com vida.

Os índices gerais de acerto mostram que menos da metade dos alunos (47,6%) optou pelo gabarito **D**, portanto se trata de uma habilidade ainda não desenvolvida pela maioria deles. Aqueles que acertaram, provavelmente, compreenderam que não haveria nenhum problema para Tadeu se ele tão somente tivesse visto, no fundo do oco do pau, o ninho de onça com dois filhotes brincando e tivesse voltado para casa. Por esse motivo, descartaram o distrator **A**, que aponta como acontecimento desencadeador do conflito a simples ação de avistar o ninho de uma onça. Aliás, esse distrator foi o que mais atraiu a atenção dos leitores: em média, 25,3% deles o assinalaram. Quando se observa o comportamento dos grupos específicos, percebe-se que, no Grupo 1, o número de estudantes que optaram pelo distrator **A** (34,5%) foi superior ao daqueles que optaram pelo gabarito **D** (20,7%). Eles não compreenderam que os problemas de Tadeu começaram apenas quando decidiu apanhar os filhotes de onça. Mesmo entre os educandos dos Grupos 2 e 3, a opção por esse distrator foi significativa: 28,7% e 14,8%, respectivamente. O distrator **B** foi escolhido por 14,5% das crianças que, provavelmente, concluíram que todo problema de Tadeu teve início quando ele começou a andar pela mata. De fato, se ele não tivesse se aventurado pela mata, não teria se metido em problemas. Todavia, dentre as ações de Tadeu, entrar na mata não foi a ação desencadeadora do conflito, foi apenas uma das que precederam o acontecimento. Já o distrator **C** diz

respeito a uma ação posterior àquela que desencadeou o conflito, pois, quando Tadeu “dá um berro para a onça”, a narrativa já está em seu ponto mais alto de tensão (clímax). Ainda assim, 12,5% dos respondentes optaram por esse distrator, indicando que não conseguem reconhecer o conflito gerador de uma narrativa literária.

Exemplo 7¹²

Habilidade avaliada

H01 Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal.

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

Questão 01

Leia o texto e responda à questão.

SÃO VICENTE HOJE

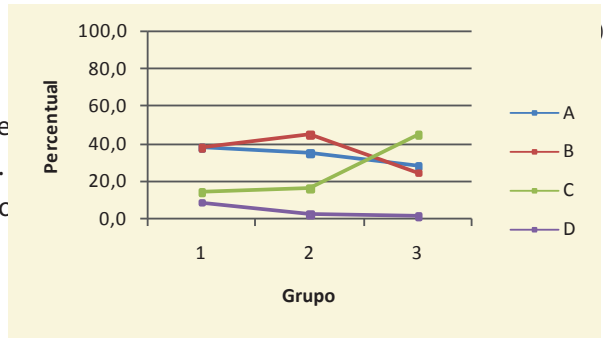


Diz a lenda que quem bebe água da Biquinha, um dos pontos turísticos de São Vicente, sempre volta à cidade. Localizada na ilha de mesmo nome, São Vicente vive principalmente do turismo. Suas praias são tomadas por gente de todas as partes do Estado de São Paulo. Durante o dia, o maior agito fica na praia de Itararé, muito procurada pelos surfistas. À noite, a estrela é a ilha Porchat, de onde se avista toda a baía.

Outra atração é o Parque Ecológico do Voturuá, um pedaço da Mata Atlântica no coração da cidade. Na sementeira local encontram-se cerca de 10 mil espécies de plantas. Dentro do parque há o Museu do Escravo, onde estão reunidas 800 peças de argila do escultor Geraldo Albertini, que retratam cenas da época da escravidão.

Depois do turismo, a segunda atividade econômica mais importante é a construção civil e a fabricação de ladrilhos.

Gab.	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade		Discriminação	
C	28.648	Difícil		Boa	
		A	B	C	D
(A) contar a história da cidade de São Vicente até os dias de hoje.		33,90	35,00	26,50	4,60
(B) contar uma lenda.		38,30	38,10	14,30	9,20
(C) apresentar as características principais da cidade de São Vicente.		28,50	25,00	45,20	1,40
(D) apresentar as características principais da cidade de São Vicente.		38,30	38,10	14,30	9,20
% Grupo 1		38,30	38,10	14,30	9,20
% Grupo 2		35,60	44,90	16,50	3,00
% Grupo 3		28,50	25,00	45,20	1,40



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

Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal. Para isso, analisando os indícios linguísticos, ele precisa reconhecer que o texto foi escrito para apresentar as características principais da cidade de São Vicente. No contexto sociocomunicativo em que acontecem, os textos possuem uma função, isto é, um objetivo comunicativo que justifica sua existência. Em outras palavras, os textos, que se materializam em gêneros textuais de diversas formas, são produzidos em determinadas circunstâncias, para um público-alvo específico e com uma finalidade singular predefinida. Essa finalidade é sua função social, a qual diz respeito à intenção comunicativa que motivou sua produção. E parte importante do processo de (re)construção dos sentidos de um texto é identificar a finalidade, os protagonistas envolvidos no discurso, o suporte e o gênero utilizados.

*O índice médio de acerto indica que a maioria dos alunos teve muita dificuldade para realizar essa tarefa. Na média, apenas 26,5% escolheram o gabarito **C** como resposta. Quando se observa o comportamento dos grupos específicos, percebe-se que mesmo crianças do Grupo 3 tiveram dificuldade para identificar a finalidade do texto – menos da metade delas optou pelo gabarito (45,2%). Ou seja, menos da metade dos alunos com melhor desempenho na prova pôde resolver o problema apresentado pelo item de maneira satisfatória. O distrator **B** – contar uma lenda acontecida na cidade de São Vicente – foi o mais assinalado por estudantes do Grupo 2 (44,9%), superando até mesmo a opção deles pelo gabarito **C** (16,5%). Provavelmente, esse distrator atraiu-os pelo fato de o texto afirmar que existe uma lenda de que “quem bebe água da Biquinha, um dos pontos turísticos de São Vicente, sempre volta à cidade” (primeiro parágrafo). Esse enunciado deixou-os confusos em relação ao objetivo do texto. Já os indivíduos dos Grupos 1 e 3 foram mais atraídos pelo distrator **A** – contar a história da cidade de São Vicente até os dias de hoje – respectivamente, 38,3% e 28,5%. Como o texto não traz informações históricas da fundação da cidade, como, por exemplo, a informação de que foi fundada pelos portugueses em 1532, ou outros dados que pudessem indicar que fora escrito para contar a história dela, fica difícil compreender por que tantos estudantes assinalaram esse distrator. O único dado histórico do texto encontra-se no segundo parágrafo, no qual há uma referência ao Museu do Escravo, onde estão reunidas 800 peças de argila que retratam cenas da época da escravidão, porém isso não é suficiente para justificar a opção pela alternativa **A**. Os alunos também podem ter optado por essa alternativa devido a relação dela com o título do texto “São Vicente Hoje”, já que a informação que consta na alternativa é “contar a história de São Vicente até os dias de hoje”.*

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

No período de 2010 a 2015, o 5º ano do EF experimentou um avanço significativo na média de proficiência em Língua Portuguesa: a evolução foi de 22,3 pontos na média dos estudantes da rede pública estadual.

Tabela 6. – 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	SARESP 2015
190,4	195,0	197,6	199,4	203,7	212,7

Como se pode observar na tabela, até a edição do SARESP 2013, os alunos ainda estavam no nível Básico (entre 150 e 200). No entanto, no SARESP2014, com a média de 203,7, atingiram o nível Adequado (entre 200 e 250). No SARESP2015, com a média de 212,7, eles mantêm-se no nível Adequado e dão mostras de que as competências e habilidades exigidas para esse nível estão bem desenvolvidas. A pontuação mínima, estabelecida como adequada para o 5º EF - Língua Portuguesa - pelo Todos Pela Educação e MEC¹³, é de 200 pontos; meta a ser atingida até o ano 2022. De acordo com o movimento Todos pela Educação, espera-se que, até o ano 2022, a proporção dos alunos no nível Adequado seja de 70%. Em 2015, no nível Adequado (incorporando-se o nível Avançado), a proporção dos alunos, em Língua Portuguesa/Leitura, é de 60,9% (5º EF). Portanto, se o 5º ano do EF continuar avançando nos próximos anos, certamente atingirá essa meta dentro do prazo proposto.

Para que esse objetivo seja alcançado, faz-se necessário que os alunos que ainda estão nos níveis Abaixo do Básico e Básico melhorem sua proficiência e alcancem o nível Adequado. Nesse sentido, uma informação alentadora é que, aos poucos, a porcentagem de alunos no nível Abaixo do Básico, considerado crítico, tem diminuído nos últimos anos; em 2010, 19,8% dos estudantes estavam nesse nível, mas, em 2015, essa porcentagem caiu para 11,2%. Eles se deslocaram para o nível Básico e, agora, têm diante de si o desafio de alcançar níveis mais elevados. No nível Abaixo do Básico, encontram-se crianças que desenvolveram habilidades muito elementares para a continuação dos seus estudos. Já os alunos no nível Básico (27,9% em 2015), que dominam parcialmente os conteúdos/habilidades avaliados e encontram-se próximos de aprender aquilo que está previsto para ser aprendido, precisam ser estimulados para que atinjam o nível Adequado.

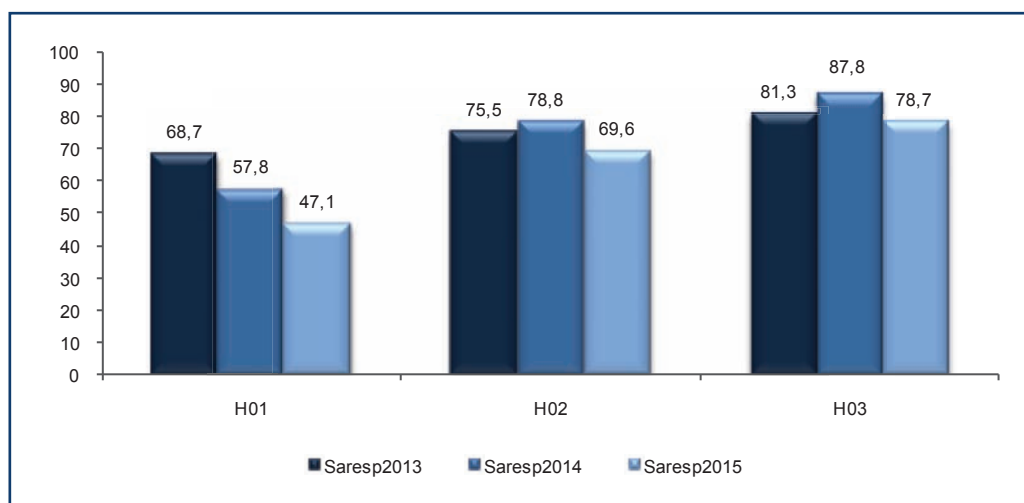
Portanto, é preciso investir no trabalho com as habilidades de leitura, procurando-se consolidar as conquistas obtidas ao longo dos anos, porque é bastante difícil aumentar alguns pontos na média e há a possibilidade

¹³ 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>.

de se perder o que já foi conquistado, caso não se invista com constância no processo de ensino e de aprendizagem.

A título de exemplo de que ainda há muito a se fazer para que os objetivos sejam alcançados, seguem dados obtidos por meio da comparação do desempenho dos estudantes respondendo a questões das habilidades do **Tema 1** (Reconstrução das condições de produção e recepção de textos) nas provas do Saresp2013, do Saresp2014 e do Saresp2015. O gráfico que segue, reúne as informações sobre o desempenho em itens apresentados para as Habilidades 01, 02 e 03, que são parte do Grupo 1 (competências para observar), na Matriz de Referência da Avaliação do SARESP, e mostra como elas ainda precisam ser trabalhadas, a fim de que sejam plenamente desenvolvidas.

Gráfico 6. – Desempenho dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental nas Habilidades H01, H02 e H03 – SARESP 2013 – 2015.



Como se pode observar, o desempenho dos alunos frente às Habilidades 01, 02 e 03 do Grupo 1 – Competências para Observar, oscilou no período de 2013 a 2015.

Respondendo a questões propostas para a Habilidade 01, em 2013, a média de acerto dos alunos foi de 68,7%; em 2014, 57,8%; e, em 2015, 47,1%. Isso indica que eles ainda têm certa dificuldade para *identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal* (H01).

Com relação à identificação da finalidade do texto em dado contexto de comunicação (H01), geralmente, quando o item apresenta em suas alternativas apenas verbos no infinitivo, como *alertar, convencer, divertir, explicar, informar* etc., os alunos têm um desempenho melhor do que quando as alternativas são mais complexas, trazendo, além dos verbos, algum outro complemento. Uma amostra disso é o Exemplo 7 do nível Avançado, elaborado a partir do texto São Vicente hoje e utilizado neste mesmo Relatório. Nele, os alunos tinham de analisar as informações complementares do verbo, como se pode ver a seguir:

O texto "São Vicente hoje" foi escrito para

- (A) contar a história da cidade de São Vicente até os dias de hoje.
- (B) contar uma lenda acontecida na cidade de São Vicente.
- (C) apresentar as características principais da cidade de São Vicente.
- (D) descrever os habitantes da cidade de São Vicente.

Nesse item, os verbos *contar*, *apresentar* e *descrever* traziam como complemento outras informações, as quais exigiam do leitor que retornasse ao texto para comprovar ou não sua veracidade. Portanto, para resolver a tarefa proposta, não era suficiente apenas que o leitor mobilizasse seus conhecimentos prévios do gênero ou do assunto do texto. E o índice médio de acerto indica que a maioria dos alunos teve muita dificuldade para realizar essa tarefa. Na média, apenas 26,5% dos estudantes escolheram o gabarito **C** como resposta.

Respondendo a questões propostas para a Habilidade 02, em 2013, a média de acerto dos alunos foi de 75,5%; em 2014, 78,8%; e, em 2015, 69,6%. Mesmo com uma média abaixo de setenta por cento em 2015, essas informações indicam que a habilidade tem sido trabalhada em sala de aula, ou seja, que os alunos têm desenvolvido a capacidade de *identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários* (H02).

Há, porém, uma observação interessante a se fazer: quando a questão proposta avalia apenas se o leitor reconhece o gênero textual, com comando do tipo "esse texto é"; o desempenho costuma ser melhor do que quando a questão proposta solicita que se identifique um elemento específico do gênero textual. Um exemplo disso é o item que segue, no qual a tarefa solicitada consiste em identificar a parte da carta que apresenta uma despedida:

Questão 03

Leia o texto e responda à questão.

Coqueiros
20 - 3 - 1936
Prezado senhor Monteiro Lobato

Agradeço imensamente a sua carta que muito me alegrou. Ideias boas como as da Emília não tive, mas gostaria que o senhor escrevesse mais algumas histórias de aventuras em que apareça Peter Pan.

Esta é a minha ideia:

Um dia, Pedrinho estava passeando no terreiro quando ouviu um zunido. Era Peter Pan que chegara da Terra do Nunca e vinha convidar os meninos para ir até lá. Depois de vários preparativos, partiram sem o consentimento de dona Benta que, como de costume, ficava horrorizada com essas viagens. Logo que lá chegaram começou uma série de aventuras. Eis, pois, as minhas ideias, que eu não acho tão boas como as da Emília, mas talvez sirvam.

Queira aceitar um abraço da amiguinha
Tagea Björnberg



(Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. Arquivo Raul de Andrada e Silva. São Paulo, USP, [19--])

A parte da carta que apresenta uma despedida é:

- (A) "Prezado senhor Monteiro Lobato".
- (B) "Esta é a minha ideia".
- (C) "Queira aceitar um abraço da amiguinha".
- (D) "Tagea Björnberg".

Para realizar a tarefa proposta, não era suficiente apenas que o leitor reconhecesse o gênero textual carta, mas que identificasse a parte específica em que o emissor se despedia do destinatário. O índice médio de acerto indica que 59,1% dos estudantes escolheram o gabarito **C** como resposta, porém, quando se observa o desempenho do Grupo 1, constata-se que apenas 28,8% responderam corretamente à questão. Portanto, no trabalho em sala de aula, devem ser mais explorados todos os elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários.

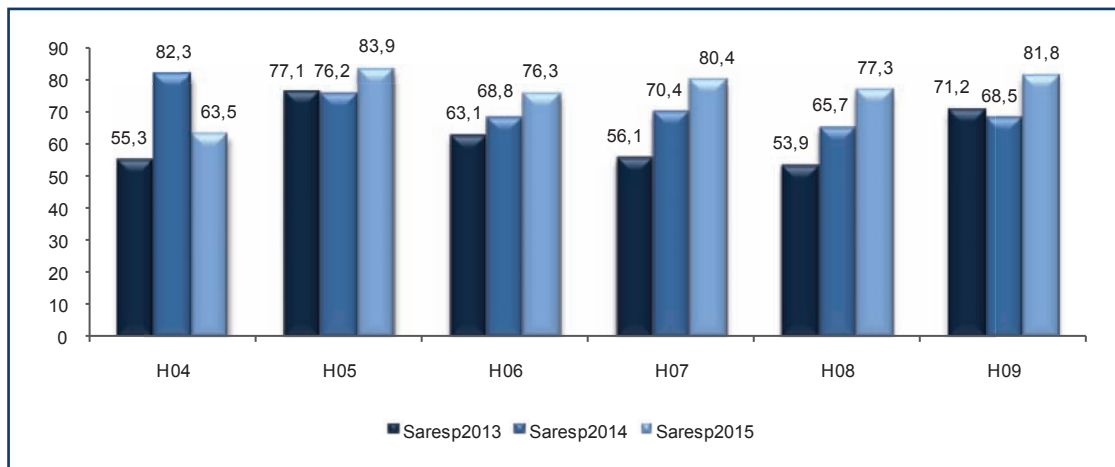
Respondendo a questões propostas para a Habilidade 03, em 2013, a média de acerto dos alunos foi de 81,3%; em 2014, 87,8%; e, em 2015, 78,7%. Isso indica que eles desenvolveram satisfatoriamente a habilidade de reconhecer o provável interlocutor do texto, observando o contexto de produção, ou seja, *identificar o público-alvo de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional* (H03).

Novamente, faz-se necessário ressaltar que o fato de os alunos terem apresentado dificuldades para responder itens elaborados a partir de determinada habilidade não significa que ela não tenha sido trabalhada 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. Assim sendo, o desafio está em ajudar os estudantes a desenvolverem a habilidade de tal modo que, mesmo diante de itens de nível Adequado ou nível Avançado, tenham desempenho satisfatório.

Por outro lado, a título de exemplo de que o trabalho feito pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo tem dado bons resultados, seguem dados obtidos por meio da comparação do desempenho dos estudantes respondendo a questões das habilidades do **Tema 2** (Reconstrução dos sentidos do texto) nas provas do SARESP em 2013, 2014 e 2015. Esses dados, apresentados em três gráficos, que se referem, respectivamente, às competências dos Grupos 1 (competências para observar), 2 (competências para realizar) e 3 (competências para compreender), mostram como gradualmente a média de acerto tem aumentado ano a ano.

O gráfico que segue apresenta o desempenho dos alunos frente às habilidades de números 4 a 9 do Grupo 1.

Gráfico 7 – Desempenho dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental nas Habilidades H04 a H09 – SARESP 2013 – 2015



Como se pode observar no Gráfico 7, com exceção da H04, o desempenho dos alunos frente às Habilidades 05, 06, 07, 08 e 09 do Grupo 1 tem aumentado gradualmente no período de 2013 a 2015.

Por exemplo, respondendo a questões da Habilidade 07, a média de acerto dos alunos foi de 56,1% em 2013; 70,4% em 2014; e 80,4% em 2015. Isso indica que eles desenvolveram satisfatoriamente a habilidade de *localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto* (H07). Em relação a essa habilidade, observa-se um índice maior de acerto quando o texto apresentado para leitura tem poucas linhas, com assuntos, temas e vocabulário mais próximos do conhecimento e da vivência dos alunos. Nesses casos, mesmo que as informações estejam bem distribuídas ao longo do texto, os estudantes conseguem recuperá-las. O item que segue exemplifica essa constatação.

Questão 11

Leia o texto e responda à questão.

QUEM TEM DENTE DENTRO DA BOCA?

Os adultos têm trinta e dois dentes na boca. Quando eles caem não nascem outros. As crianças têm vinte, que começam a ser trocados por volta dos sete anos.

Os dentes da frente são incisivos. Eles são oito e cortam os alimentos.

Os caninos servem para rasgar a comida. Eles parecem dentes de cachorro. Todo mundo tem quatro caninos.

Os pré-molares são dentes do meio. As crianças não têm dentes pré-molares. Os adultos têm oito. Eles servem para triturar o alimento.

Os molares servem para amassar o alimento. As crianças têm oito dentes molares e os adultos, doze.

(Quem tem dente... Folha de S.Paulo, 13.11.1993. Folhinha. Adaptado)

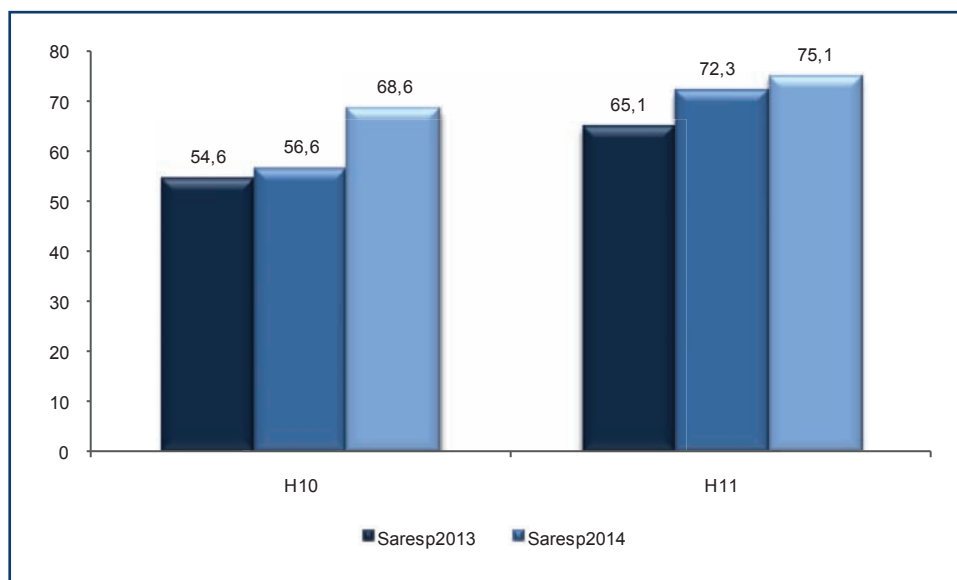
Segundo as informações do texto, quantos dentes molares e quantos dentes caninos uma criança tem?

- (A) Doze molares e dois caninos.
- (B) Quatro molares e quatro caninos.
- (C) Oito molares e quatro caninos.
- (D) Dois molares e quatro caninos.

Segundo os índices gerais de acerto, 80,4% dos alunos responderam corretamente à questão, assinalando o gabarito **C** (Oito molares e quatro caninos.). Essas informações são encontradas em trechos distintos do texto, apenas no último parágrafo aparece a afirmação de que a criança possui oito molares (As crianças têm oito dentes molares...) e, no terceiro parágrafo, por meio de um raciocínio lógico, de que ela tem quatro caninos como todo mundo (Todo mundo tem quatro caninos.).

O gráfico seguinte reúne as informações sobre o desempenho em itens apresentados para as Habilidades 10 e 11, que são parte do Grupo 2 (competências para realizar), na Matriz de Referência da Avaliação do SARESP.

Gráfico 8 – Desempenho dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental nas Habilidades H10 e H11 – SARESP 2013 – 2015



Como se pode observar no Gráfico 8, o desempenho dos alunos frente às Habilidades H10 e H11 aumentou gradualmente no período de 2013 a 2015.

Respondendo a questões propostas para H10, em 2013, a média de acerto dos alunos foi de 54,6%; em 2014, 56,6%; e, em 2015, 68,6%. Isso indica que eles estão desenvolvendo a habilidade de *organizar, na sequência em que aparecem, itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto* (H10).

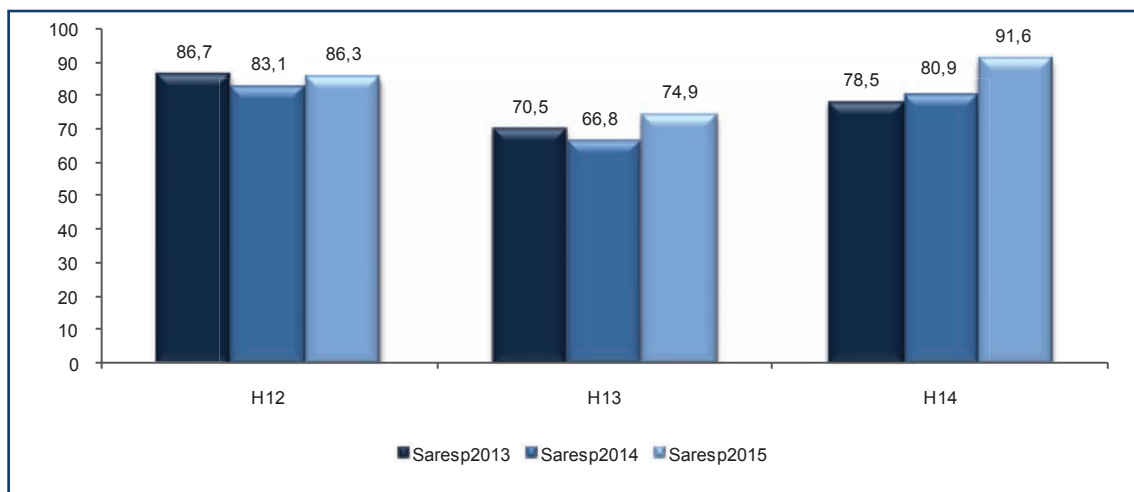
Esses estudantes conseguem observar a estrutura sequencial dos elementos de informação explícita que compõem o texto, ou seja, além de reconhecer as informações explícitas distribuídas ao longo do texto, ainda conseguem reconhecer sua ordenação.

Respondendo a questões da Habilidade 11, em 2013, a média de acerto dos alunos foi de 65,1%; em 2014, 72,3%; e, em 2015, 75,1%. Isso indica que eles desenvolveram satisfatoriamente a habilidade de *estabelecer relações entre imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens de informação explícita* (H03).

Esses educandos conseguem localizar adequadamente as informações explícitas contidas no texto escrito e na ilustração ou na foto e verificar se há relação entre o que está expresso em cada um deles, ou seja, conseguem reconstruir o sentido do texto multimodal ao reconhecer os elementos verbais e não verbais que o compõem.

O gráfico seguinte reúne as informações sobre o desempenho em itens apresentados para as Habilidades 12, 13 e 14, que são parte do Grupo 3 (competências para compreender), na Matriz de Referência da Avaliação do SARESP.

Gráfico 9 – Desempenho dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental nas Habilidades H12 a H14 – SARESP 2013 – 2015



Como se pode observar no Gráfico 9, o desempenho dos alunos frente às Habilidades 12, 13 e 14 do Grupo 3 oscilou no período de 2013 a 2015.

Em relação a questões da Habilidade 12, em 2013, a média de acerto dos alunos foi de 86,7%; em 2014, caiu para 83,1%; e, em 2015, subiu para 86,3%. Embora tenha ocorrido essa pequena oscilação no período analisado, pode-se afirmar que eles desenvolveram satisfatoriamente a habilidade de *inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais presentes* (H12), uma vez que a média de acerto sempre se manteve superior a 80%.

Quanto a questões da Habilidade 13, a média de acerto dos alunos foi de 70,5% em 2013; caiu para 66,8% em 2014; e subiu para 74,9% em 2015. Embora tenha ocorrido essa pequena oscilação no período analisado, pode-se afirmar que eles estão desenvolvendo satisfatoriamente a habilidade de *inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto* (H13).

Com relação a questões da Habilidade 14, a média de acerto dos alunos aumentou gradualmente no período de 2013 a 2015. Era de 78,5% em 2013; passou para 80,9% em 2014; e subiu para 91,6% em 2015. Com esse aumento paulatino, pode-se afirmar que eles desenvolveram satisfatoriamente a habilidade de *selecionar legenda ou título apropriado para um texto escrito ou uma foto* (H14), uma vez que a média de acerto sempre se manteve superior a 78%.

A apresentação de todas essas informações teve como propósito mostrar que, quando se analisam as médias de acerto ao longo dos últimos três anos, percebe-se que houve um efetivo avanço no domínio de algumas habilidades, porém, em outras, houve uma oscilação. Espera-se que, com essas e outras informações que constam no relatório do SARESP2015, seja possível identificar as habilidades que precisam ser mais trabalhadas, a fim de que ocorra um efetivo desenvolvimento de todas elas.

Portanto, para que a média de proficiência dos alunos do 5.º Ano do Ensino Fundamental continue aumentando, é preciso constância no processo de ensino e de aprendizagem.

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

3º Ano
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 (15,7%) 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 adquiridos nos anos iniciais e localizam informações explícitas que não exigem a compreensão global do texto.

Exemplo de Itens da Prova SARESP 2015 para o Nível Abaixo do Básico:

Exemplo 1¹⁴

Habilidade avaliada

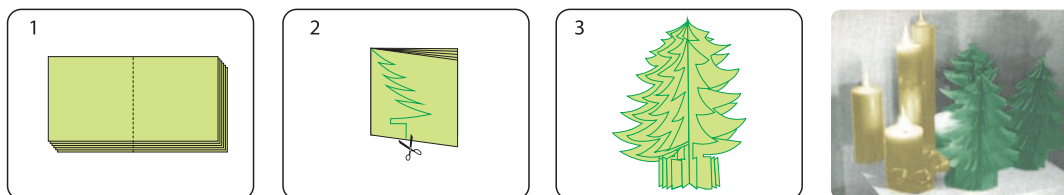
H05 Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto.

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

Questão 13

Leia o texto e responda à questão.

DOBRADURA: ÁRVORE DE NATAL



Com seis folhas de papel ofício ou seis de cartolina, você poderá construir lindas árvores de Natal, pequenas ou grandes.

1. Junte bem as folhas de papel ou de cartolina. Costure ou grampeie pelo meio, onde está pontilhado no modelo.
2. Dobre pela costura e desenhe a árvore. Recorte.
3. Abra cada gomo de papel para formar a árvore.
4. Decore-a com bolinhas ou contas. Será um lindo enfeite para sua mesa de Natal.

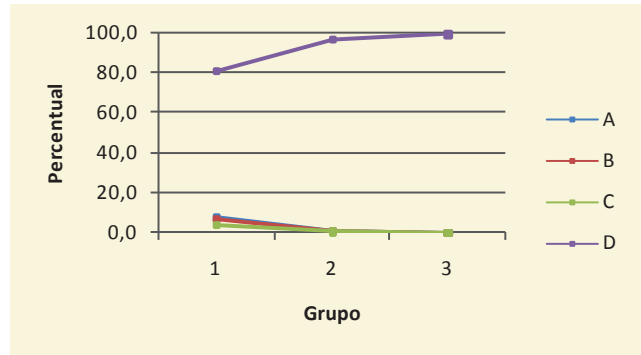
(Gualba Pessanha. *Plim Plim: dobraduras de papel*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978)

De acordo com o texto, o enfeite é apropriado para ser usado

14 Descrição do ponto 150 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

- (A) no início do ano.
- (B) no meio do ano.
- (C) em aniversários.
- (D) no final do ano.**

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade		Discriminação	
D	8.300	Muito Fácil		Fraca	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		2,40	2,50	1,40	93,60
% Grupo 1		7,40	7,20	4,30	81,10
% Grupo 2		1,20	1,20	0,50	97,10
% Grupo 3		0,10	0,40	0,20	99,30



Comentário

O item avalia se os alunos conseguem localizar itens de informação explícita. Para isso, eles devem atentar para as asserções referentes ao objeto e ao período do ano indicado para sua utilização. O texto, que apresenta instruções para a montagem de uma árvore de natalina, traz a informação explícita de que o artefato deveria servir de enfeite para a mesa de Natal (Será um lindo enfeite para sua mesa de Natal). Desse modo, responderam corretamente à questão aqueles que compreenderam que ele era apropriado para ser usado no final do ano, já que essa data festiva é comemorada no dia 25 de dezembro.

*Os índices gerais de acerto indicam que 93,6% dos estudantes assinalaram o gabarito **D**. Considerando o fato de que o assunto tratado era muito próximo da experiência leitora deles, pode-se afirmar que essa familiaridade contribuiu para o bom desempenho apresentado. Quando se observa o comportamento dos grupos específicos, percebe-se que mesmo no Grupo 1 a média de acerto foi alta (81,1%), indicando que esses leitores associaram as festas natalinas ao período de fim de ano. Nos Grupos 2 e 3, os índices de acerto foram, respectivamente, 97,1% e 99,3%. Provavelmente, aqueles que optaram pelos distratores **A** e **B** não compreenderam a tarefa solicitada ou não compreendem os critérios para divisão do ano em início, meio e fim. Já os que optaram pelo distrator **C** (em aniversários), provavelmente, não houve compreenderem o texto.*

NÍVEL BÁSICO: 175 a < 225

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (37,1%) 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 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.

Exemplo de Itens da Prova SARESP 2015 para o Nível Básico:

Exemplo 2¹⁵

Habilidade avaliada

H14 Identificar recursos verbais e não verbais utilizados em um texto com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos ou de gerar uma mensagem de cunho político, cultural, social ou ambiental lugar ou pessoa, em um texto.

Tema 4 – Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos.

Questão 42



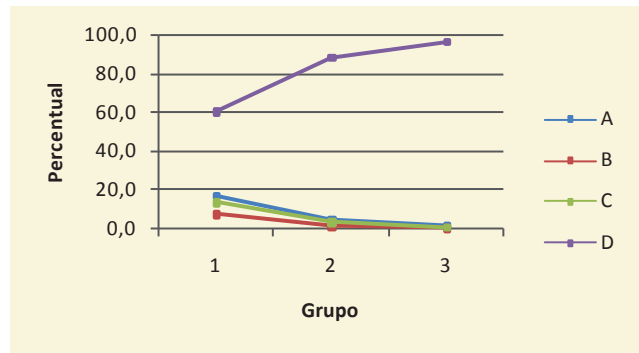
(A *lavoura*. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, novembro de 2008. Capa interna)

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

Por meio dos textos verbal e não verbal, o artista pretende

- (A) mostrar a variedade da fauna brasileira.
- (B) fazer um exercício de criação estética.
- (C) evidenciar as espécies da flora brasileira.
- (D) convencer o público da importância da preservação ambiental.**

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade		Discriminação	
D	8.315	Fácil		Boa	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		7,30	3,20	5,70	83,80
% Grupo 1		17,40	8,20	13,80	60,60
% Grupo 2		5,30	1,70	4,10	88,90
% Grupo 3		1,50	0,60	1,10	96,80



Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar recursos verbais e não verbais utilizados em um texto com a finalidade de gerar uma mensagem de cunho ambiental. Para isso, ele precisa identificar todos os elementos da construção textual e interpretá-los de acordo com o solicitado no comando da questão. Produzido pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, o cartaz apresentado para leitura dirige-se a um público amplo e tem como finalidade o convencimento dos leitores quanto à importância de se preservar a natureza.

Em média, 83,8% dos alunos escolheram como resposta a alternativa correta **D**, indicando que, de maneira geral, conseguiram solucionar o problema apresentado. Ou seja, compreenderam que a frase “Quando você desmata, acaba com muito mais do que uma árvore” estava relacionada à figura de animais que juntos compunham a imagem de uma grande árvore, indicando que o ato de desmatar significa também acabar com o **habitat** dos bichos que vivem e dependem da natureza. Observando os três grupos de desempenho, percebe-se que a maioria dos estudantes do Grupo 1 optou pelo gabarito **D** (60,6%), compreendendo que a intenção do autor era levar o leitor a refletir sobre as consequências do desmatamento pela leitura da imagem e do texto verbal, a fim de convencê-lo de que cortar uma árvore é muito mais do que agredir a flora, também é ameaçar a fauna. O distrator **A** (mostrar a variedade da fauna brasileira) foi o que mais atraiu crianças dos três grupos (7,3%), sobretudo as do Grupo 1 (17,4%). Provavelmente, isso ocorreu porque a imagem da árvore formada por animais da fauna brasileira deu a entender que o cartaz retratava a variedade da vida animal. Os que assinalaram o **B** (3,2%), provavelmente, estabeleceram uma relação entre o termo “artista”, que aparece no comando, e a expressão “criação estética” (fazer um exercício de criação estética), uma vez que o artista é aquele que torna algo objeto de apreciação estética. Já os que optaram pelo distrator **C** (5,7%), provavelmente, encontraram na palavra “desmatar” fundamento para acreditar que o artista pretendia “evidenciar as espécies da flora brasileira” ou fizeram confusão entre os termos “fauna” e “flora”, uma vez que não havia no texto menção ou representação pictórica de espécies vegetais.

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

7º
Ano
E.F.

Exemplo 3¹⁶

Habilidade avaliada

H06 Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

Questão 18

Leia o texto e responda à questão.



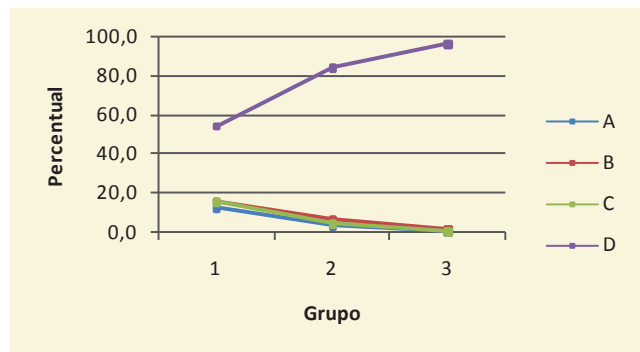
PÃO-DURO – diz-se daquele que não gosta de gastar dinheiro. A expressão teria surgido devido a um homem tão apegado ao dinheiro que só se alimentava com o pão duro que recebia de graça de uma padaria.

(O Globo, 25.05.2006. Globinho. p. 5)

Segundo o texto, a expressão “pão-duro” como qualificativo humano seria originária

- (A) da necessidade do consumo de pão velho para melhor alimentar o povo.
- (B) da preferência que as pessoas demonstram por pão velho.
- (C) do costume de as padarias doarem pães frescos aos necessitados.
- (D) do hábito de alguém se alimentar com pães velhos para economizar.**

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade		Discriminação	
D	8.354	Fácil		Muito Boa	
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	
% Total		5,40	7,70	6,70	80,20
% Grupo 1		12,90	16,40	16,00	54,70
% Grupo 2		4,00	6,50	4,80	84,70
% Grupo 3		0,70	1,90	0,70	96,70



16 Descrição do ponto 200 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

BÁSICO

Comentário

O item avalia se o aluno consegue localizar informação explícita relativa à origem da expressão “pão-duro” como qualificativo humano. Para isso, ele precisa, entre os vários dados apresentados explicitamente no texto, encontrar aquele que explica como essa expressão surgiu e passou a designar pessoas avarentas. O texto apresentado para leitura é breve e seu propósito é expandir o universo cultural dos leitores. Do tipo expositivo, ele oferece uma definição da expressão e uma explicação sobre seu surgimento: “um homem tão apegado ao dinheiro que só se alimentava com o pão duro que recebia de graça de uma padaria”. O comando e a alternativa correta fornecem ao estudante a informação de que: a expressão “pão-duro” como qualificativo humano seria originária do hábito de alguém se alimentar com pães velhos para economizar.

*O índice médio de acerto aponta que se trata de uma habilidade desenvolvida pela maioria dos educandos, pois 80,2% deles escolheram o gabarito **D**. Mesmo entre os indivíduos do Grupo 1, mais da metade respondeu corretamente à questão (54,7%). Dentre os distratores, o distrator **B** foi o mais assinalado por alunos dos três grupos (7,7%), provavelmente por não terem compreendido que, segundo o texto, a opção por pães velhos não era motivada pela preferência ou gosto pessoal, mas pelo apego ao dinheiro. No Grupo 1, ele foi escolhido por 16,4% das crianças. Aqueles que assinalaram **A** (5,4%) desconsideraram a relação explícita entre o consumo de pão velho e o desejo de economizar dinheiro, pois nele não há menção ao apego ao dinheiro. Nesse distrator, a expressão “pão-duro” teria surgido “da necessidade de consumo de pão velho para melhor alimentar o povo”, porém o texto não fornece quaisquer indícios de que o pão velho fosse utilizado com esse intuito ou tivesse essa virtude. Aqueles que assinalaram o **C** (6,7%) não souberam interpretar o texto, pois, nesse distrator, a expressão “pão-duro” teria surgido “do costume de as padarias doarem pães frescos aos necessitados”. Isso permite inferir do texto que as padarias costumavam doar pães envelhecidos e duros, mas não se pode inferir que doavam “pães frescos”. No grupo 1, ele foi escolhido por 16% das crianças.*

NÍVEL ADEQUADO: 225 a < 275

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (35,5%) 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.

Exemplos de itens da Prova SARESP 2015 para o Nível Adequado:

Exemplo 4¹⁷

Habilidade avaliada

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

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

Questão 08

Leia o texto e responda à questão.

TOLERÂNCIA ZERO

Há um mês uma nova lei de trânsito, a chamada “lei seca”, passou a punir severamente quem tomar um trago e se aventurar ao volante.

Para Rodrigo Olivé, 18, três meses de carteira de motorista, a balada deu uma “miada”. “Agora tem que ser tudo mais programado, tem que decidir se vai beber ou não, se vai de carro ou não”, comenta.

Ele também adotou o esquema de revezamento de motoristas na turma, mas, quando sai só com a namorada, o passeio acaba ficando mais careta. “Não tem graça beber sozinho, então ficamos os dois no refrigerante”, lamenta.

(Leticia Castro. *Tolerância zero*. Folha de S. Paulo, 28.07.2008. Folhateen)

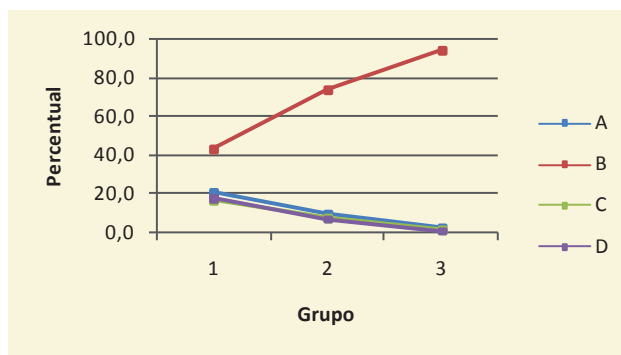
Considerando-se a forma de redação da informação e o uso de gírias como *trago*, *balada*, *careta*, pode-se dizer que essa notícia foi, preferencialmente, escrita para a leitura de

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

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

- (A) pais de jovens que costumam frequentar festas noturnas e bebem antes de dirigir.
(B) jovens que costumam frequentar festas noturnas e dirigem o carro após a ingestão de bebida alcoólica.
 (C) policiais que devem punir os jovens que bebem antes de dirigir.
 (D) donos de bares que devem alertar os jovens sobre os perigos de beber e dirigir embriagado.

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Fácil	Discriminação Muito Boa		
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		11,80	69,90	9,20	9,20
% Grupo 1		21,30	43,60	17,20	17,90
% Grupo 2		10,30	74,20	8,00	7,50
% Grupo 3		2,80	94,30	1,50	1,30



Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial e de gíria. Para isso, ele precisa recuperar as condições de produção do texto e saber reconhecer as marcas linguísticas que caracterizam os diferentes modos de fala, ou seja, as evidências que indicam quem são os interlocutores do texto. Nesse caso, relacionar de forma apropriada a maneira como o texto foi escrito, seu grau de informalidade, o tipo de vocabulário utilizado e o emprego de gírias. É interessante notar que o comando da questão chama a atenção do leitor para a forma de redação da notícia e destaca ainda as gírias empregadas pelo autor, indicando assim quais aspectos textuais são mais relevantes para a realização da tarefa. A forma de redação da notícia e o uso de gírias como “trago”, “balada” e “careta” são evidências de que o texto se destina aos “jovens que costumam frequentar festas noturnas e dirigem o carro após a ingestão de bebida alcoólica”.

Os índices gerais de acerto mostram que 69,9% dos alunos optaram pelo gabarito **B**. Considerando os índices específicos de cada grupo, percebe-se que, entre os alunos dos Grupos 2 e 3, a maioria consegue identificar os interlocutores prováveis de um texto (respectivamente, 74,2% e 94,3%). Já o percentual de acerto no Grupo 1 é consideravelmente mais baixo: 43,6%. Nos três distratores – **A**, **C** e **D**, os interlocutores prováveis são elementos que não aparecem explicitamente no texto: pais de jovens, policiais e donos de bares. No entanto, quando se leva em consideração o assunto abordado e as pessoas envolvidas no debate, tais distratores mostram-se perfeitamente plausíveis e capazes de atrair a atenção de estudantes que ainda não desenvolveram a habilidade requerida para a resolução da questão. Embora a maioria dos leitores tenha identificado corretamente o interlocutor, uma quantidade significativa de alunos ainda não sabe distingui-lo. Dos distratores, **A** foi o mais assinalado pelos respondentes (11,8%), apontando a dificuldade deles em identificar o locutor e o interlocutor de um texto. Nos Grupos 1 e 2, a porcentagem dos que optaram por esse distrator foi, respectivamente, 21,3% e 10,3%. Já **C** e **D** foram assinalados por, respectivamente, 9,2% e 9,2%. Os distratores **A** e **C** apresentam interlocutores que exigiriam um tratamento mais formal por parte do autor, já que se trata de pessoas mais velhas (pais dos jovens) e de autoridades legais (policiais).

Exemplo 5¹⁸

Habilidade avaliada

H13 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

Questão 81

Leia o texto e responda à questão.

BRINCAR NA RUA

Tarde?

O dia dura menos que um dia.
O corpo ainda não parou de brincar
E já estão chamando da janela:
É tarde.

Ouçõ sempre este som: é tarde, tarde.
A noite chega de manhã?
Só existe a noite e seu sereno?
O mundo não é mais, depois das cinco?
É tarde.
A sombra me proíbe.
Amanhã, mesma coisa.
Sempre tarde antes de ser tarde.

(Carlos Drummond de Andrade. *Nova reunião: 19 livros de poesia*)

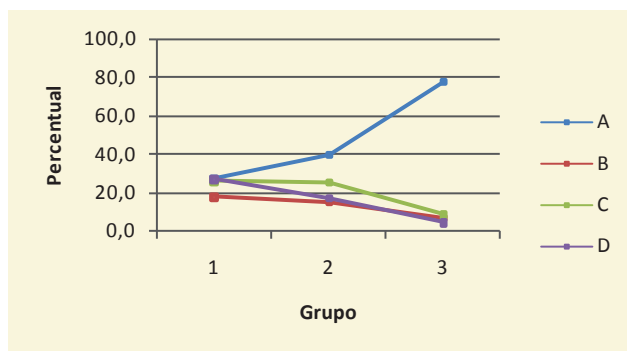
Antítese é uma figura de linguagem que consiste em um jogo com palavras que têm sentidos opostos. O verso em que aparece esse tipo de jogo de ideias é

- (A) “A noite chega de manhã?”
- (B) “A sombra me proíbe.”
- (C) “Amanhã, mesma coisa.”
- (D) “E já estão chamando da janela:”

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

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

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Média	Discriminação Muito Boa		
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		52,20	13,00	19,40	15,30
% Grupo 1		27,70	18,20	26,60	27,50
% Grupo 2		40,30	15,80	26,00	17,90
% Grupo 3		78,30	7,30	9,30	5,10



Comentário

O item avalia se o aluno consegue, com base na definição apresentada no comando, identificar o recurso semântico expressivo denominado antítese, em segmentos de um poema. Em cada alternativa, há um verso do poema, e o estudante precisa reconhecer em qual deles existem palavras com sentidos contrários, isto é, em qual deles a antítese está presente. O comando apresenta uma definição que deve ser lida, compreendida e aplicada: “Antítese é uma figura de linguagem que consiste em um jogo com palavras que têm sentidos opostos.” O desafio para a resolução da questão está em compreender o que significa “um jogo com palavras que têm sentidos opostos”. Outro aspecto complicador é o fato de as alternativas apresentarem versos sem correlações sintáticas. Para responder corretamente à questão, é preciso compreender o jogo lúdico de palavras utilizadas pelo poeta para caracterizar metaforicamente como o tempo do adulto não é o mesmo tempo da criança. O menino do poema vive um constante conflito, pois, no meio da brincadeira e ainda cheio de energia para brincar, ouve de um adulto: “é tarde, tarde”. Ele tem de ser obediente, parar de brincar e voltar para casa, abrindo mão dos melhores momentos de diversão. Em sua frustração e revolta, o menino questiona essa imposição do adulto, que afirma que já é tarde antes de ser tarde.

Os índices de acerto mostram que muitos estudantes tiveram dificuldade para realizar essa tarefa. Foram bem-sucedidos apenas os que conseguiram identificar a antítese no verso “A noite chega de manhã?”, isto é, reconhecer que as palavras “noite” e “manhã” têm sentidos opostos. Em média, assinalaram o gabarito **A** pouco mais da metade dos alunos (52,2%). Tiveram dificuldade, sobretudo, as crianças dos Grupos 1 e 2: no Grupo 1, pouco mais de ¼ optou pela alternativa correta (27,7%); e, no Grupo 2, menos da metade (40,3%). Isso indica que a habilidade ainda não foi desenvolvida por boa parte delas, nem mesmo para o grupo de desempenho intermediário na prova. Entre os educandos do Grupo 1, o distrator **D** – E já estão chamando da janela – atraiu 27,5%, praticamente a mesma porcentagem dos que optaram pelo gabarito (27,7%). Esses indivíduos não compreenderam a tarefa solicitada ou não sabem o que são palavras de sentidos opostos. O distrator **C** – Amanhã, mesma coisa – atraiu pouco mais de ¼ dos respondentes do grupo 2 (26%) e uma porcentagem significativa do grupo 3 (9,3%). O conhecimento dos recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) auxilia na compreensão do texto literário, sobretudo porque é característica desse texto o trabalho minucioso com a língua, no qual importa o modo como ele é linguisticamente construído.

NÍVEL AVANÇADO: ≥ 275

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (11,7%) 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.

Exemplos de itens da Prova SARESP 2015 para o Nível Avançado:

Exemplo 6¹⁹

Habilidade avaliada

H19 Identificar, em um texto, marcas relativas à variação linguística, no que diz respeito às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.

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

Questão 47

Leia o texto e responda à questão.

DICAS PARA ESTUDAR

Onde fica a matéria?

A matéria estudada deve estar em toda parte. Fórmulas penduradas, folhetos curtos no banheiro, pequenos cartazes no quarto.

Aula ajuda!

Demonstre uma parte da matéria para um colega e o colega demonstra a parte dele da matéria para você. Estudar em equipe anima quando há participação, e um ajuda o outro a não desistir.

Ler e entender

Leia e entenda o que leu. Só a decoreba não vale muito porque, na hora do exame, dá um branco e a decoreba é a primeira a sumir da mente.

Faça lembretes

Continue fazendo as colas, os lembretes (não para usá-los na prova, mas como um meio de treinamento). Para quem não gosta de ler, estudar por meio da cópia é bom. Faça resumos.

(Ana Cereni. Disponível em: http://br.geocities.com/cereni2003/dicas_estudar.html. Acesso: 26.01.2009. Adaptado)

O vocábulo “decoreba” e a expressão “dá um branco” constituem formas características da linguagem

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

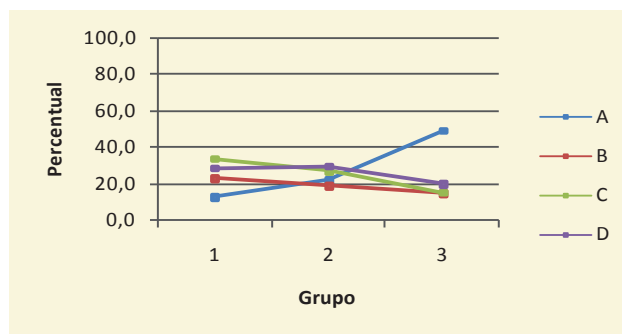
(A) coloquial.

(B) técnica.

(C) escrita.

(D) formal.

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade		Discriminação	
A	8.287	Difícil	Boa		
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	
% Total	27,70	19,50	26,20	26,60	
% Grupo 1	13,40	23,50	34,20	28,90	
% Grupo 2	22,30	19,60	27,80	30,20	
% Grupo 3	49,50	15,00	15,60	20,00	



Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar, em um texto, marcas relativas à variação linguística, no que diz respeito às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe. Para isso, ele precisa identificar expressões linguísticas caracterizadoras da linguagem coloquial. O texto, adequado para alunos nessa etapa de escolaridade, de forma sucinta e informal, traz dicas de como estudar. Do tipo injuntivo, o texto procura alterar o comportamento de estudantes que desejam melhorar seu rendimento escolar. Nele, o enunciador utiliza uma variante informal com o intuito de se aproximar de seu interlocutor, criando uma relação de familiaridade. Por meio da imitação da linguagem oral do jovem destinatário, ele quer se tornar íntimo deste e convencê-lo a mudar seu comportamento em relação ao modo de estudar. Em contraste com a linguagem formal ou culta utilizada em situações mais formais, nas quais se adota maior rigidez em relação às normas gramaticais da língua portuguesa, a linguagem coloquial é utilizada no cotidiano, em situações de comunicação informal.

Os índices gerais de acerto apontam que apenas 27,7% dos estudantes assinalaram o gabarito **A**, indicando que conseguem identificar marcas da linguagem coloquial. Houve dificuldades para realizar a tarefa mesmo entre os alunos do Grupo 3: menos da metade (49,5%) respondeu corretamente à questão apresentada, isto é, metade dos alunos com melhor desempenho na prova não pôde resolver o problema apresentado pelo item de maneira satisfatória. Menos de $\frac{1}{4}$ dos estudantes do Grupo 2 assinalou o gabarito (22,3%), e, do Grupo 1, apenas (13,4%). Diferentes contextos sociais exigem diferentes linguagens, a linguagem técnica, por exemplo, é empregada geralmente em ambientes de trabalho ou de pesquisa científica, quando se escrevem documentos, relatórios ou resenhas. Nessas ocasiões, há uma preocupação em se manter a formalidade. Essa informação não é do conhecimento de todos os alunos, o que explica o fato de 19,5% deles terem optado pelo distrator **B**. Embora também seja possível escrever empregando termos coloquiais, a linguagem escrita é, geralmente, mais formal e elaborada que a linguagem utilizada na fala.

Ainda assim, o distrator **C** foi escolhido por 34,2% das crianças do Grupo 1, porcentagem bem superior em relação à porcentagem dos que optaram pelo gabarito (13,4%). É interessante notar que o distrator **D** (formal) foi o mais assinalado por respondentes dos Grupos 1 e 2, respectivamente 30,2% e 20%.

Isso indica uma dificuldade para distinguir as características de uma e outra, isto é, reconhecer como empregos informais termos como os que foram apresentados no comando da questão - “decoreba”; “dá um branco”.

Exemplo 7²⁰

Habilidade avaliada

H21 Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.

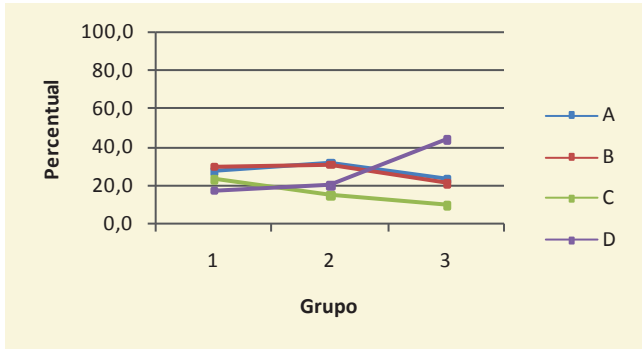
Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita.

Questão 51

Quando uma frase traz palavras ou expressões como metade, a maior parte, a maioria, o verbo fica no singular ou no plural. Um exemplo dessa concordância verbal é “A maior parte dos indígenas brasileiros diz que é preciso preservar a natureza.” Um outro exemplo dessa regra poderia ser

- (A) Eles estavam em maioria.
- (B) Eles faziam parte da maioria.
- (C) Nós ficamos com a maioria.
- (D) A maioria dos alunos foi à excursão.**

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Difícil		Discriminação Boa	
D	8.354	Alternativas			
		A	B	C	D
Estatísticas					
% Total		28,00	27,50	15,80	28,70
% Grupo 1		28,10	30,40	23,50	18,00
% Grupo 2		32,60	31,50	15,20	20,70
% Grupo 3		23,80	21,60	10,10	44,50



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

Comentário

O item avalia se o aluno consegue identificar o uso adequado da concordância verbal, com base na correlação entre definição/exemplo. Para isso, ele precisa compreender a regra apresentada no comando da questão e aplicá-la às frases fornecidas nas alternativas. A regra indicada na definição refere-se especificamente à concordância verbal com o emprego de palavras ou expressões consideradas coletivos partitivos. No caso dos coletivos partitivos, os núcleos (metade, a maior parte, a maioria) não são substantivos que nomeiam seres, mas termos que representam a parte de um todo. E, no que diz respeito à concordância, o verbo pode ficar no singular ou no plural. No exemplo da alternativa D, o verbo fica no singular “A maioria dos alunos foi à excursão.” (concordância lógica), mas a frase estaria correta também se estivesse no plural “A maioria dos alunos foram à excursão.” (concordância atrativa).

*Os índices gerais de acerto mostram que essa foi uma tarefa em que a maioria dos alunos apresentou bastante dificuldade para resolver. Na média, apenas 28,7% deles escolheram o gabarito D como resposta. Houve dificuldade mesmo entre os estudantes do Grupo 3: menos da metade (44,5%) respondeu corretamente à questão apresentada, isto é, mais da 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 desempenho foi ainda menos satisfatório, respectivamente 18% e 20,7%. Em todas as alternativas, foi utilizada a mesma palavra (maioria), porém apenas no gabarito **D** seu emprego tem correlação com a definição e com o exemplo apresentados no comando da questão. Os alunos que optaram pelos distratores, possivelmente, não compreenderam a definição e, portanto, não conseguiram estabelecer uma relação entre ela e as frases apresentadas nas alternativas. Convém observar que, nos distratores **A**, **B** e **C**, as orações têm como sujeito os pronomes pessoais do caso reto “Eles/Eles/Nós;” e os verbos concordam corretamente com eles. E ainda que a palavra “maioria” também esteja presente nessas orações, ela não é utilizada como sujeito ou núcleo do sujeito, o que impossibilita que qualquer uma delas seja um outro exemplo da regra descrita no comando da questão. Em relação à escolha dos distratores, nos Grupos 2 e 3, o mais escolhido foi o **A**, e, no Grupo 1, o **B**, sendo que nos Grupos 1 e 2 esses distratores foram mais escolhidos que o próprio gabarito.*

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

No período de 2010 a 2015, o 7º ano do EF experimentou um avanço significativo na média de proficiência em Língua Portuguesa, com um incremento de 17,7 pontos na média dos estudantes da rede pública estadual, conforme mostra a tabela seguinte.

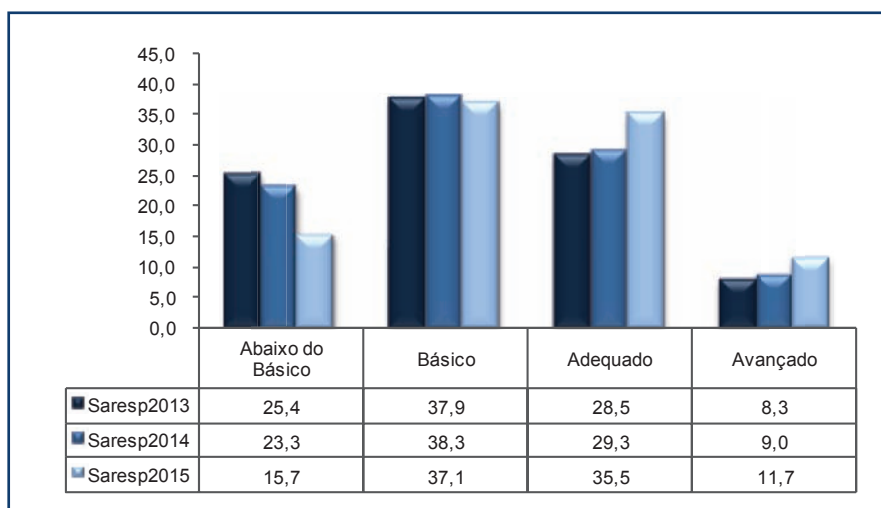
Tabela 7. – Evolução Temporal das Médias de Proficiência Língua Portuguesa – 7º Ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual

SARESP 2010	SARESP 2011	SARESP 2012	SARESP 2013	SARESP 2014	SARESP 2015
203,7	208,1	210,6	208,7	211,6	221,4

Como se pode observar na tabela, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, embora tenham avançado bastante, não saíram do nível Básico e estão no mesmo intervalo da escala no período analisado (200-225). No entanto, a melhoria do desempenho do 7º EF alcançada em 2015 reduz para 3,6 pontos o distanciamento da média de proficiência em relação ao nível Adequado. Considerando o avanço que eles têm apresentado nos últimos anos, espera-se que, em 2016, ultrapassem a média de 225 pontos e atinjam, assim, o nível Adequado.

O gráfico que segue contém informações relevantes sobre as mudanças na proporção de alunos em cada nível de proficiência no período de 2013 a 2015.

Gráfico 10. – Prova de Língua Portuguesa do SARESP 2014 e Matriz de Referência da Avaliação 7º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2015



Como se pode observar no Gráfico 10, o percentual de alunos no nível Abaixo do Básico tem diminuído paulatinamente nos últimos anos, passando de 25,4% (em 2013) para 15,7% (em 2015), uma queda de 9,7%. No nível Abaixo do Básico, os estudantes desenvolveram habilidades muito elementares para a continuação dos seus estudos. Por esse motivo, essa redução contínua indica que o trabalho feito nas escolas tem surtido efeito positivo. Além disso, chama a atenção o crescimento significativo do percentual de educandos nos níveis Adequado e Avançado no período analisado. No nível Adequado, o percentual passou de 28,5% (em 2013) para 35,5% (em 2015), um aumento de 7%. E, no nível Avançado, o percentual passou de 8,3% (em 2013) para 11,7% (em 2015), um aumento de 3,4%.

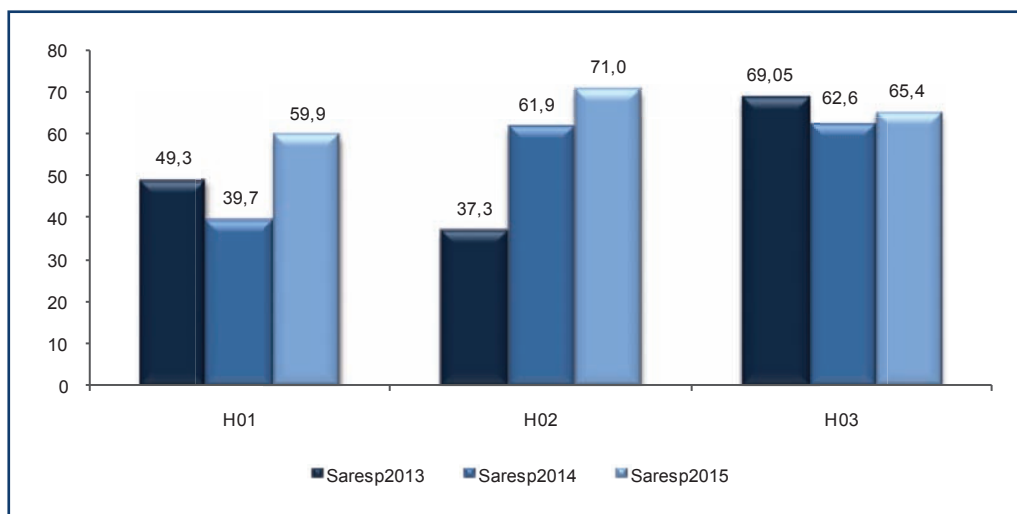
Em 2015, no nível Adequado (incorporando-se o nível Avançado), a proporção dos alunos do 7º EF, em Língua Portuguesa/Leitura, é de 47,2%. A porcentagem de alunos no nível Básico (37,1%) traz a informação de que eles dominam parcialmente os conteúdos/habilidades avaliados e pode-se dizer que se encontram próximos de aprender aquilo que está previsto para ser aprendido. Sugere-se que se busque diminuir o percentual dos alunos que ainda se encontram no nível Abaixo do Básico (15,7%), considerado crítico.

Embora esses estudantes estejam avançando, não se pode descuidar, porque é bastante difícil aumentar alguns pontos na média e há a possibilidade de se perder o que já foi conquistado, caso não se invista com constância no processo de ensino e de aprendizagem.

A título de exemplo de que ainda há muito a se fazer para que os objetivos sejam alcançados, seguem dados obtidos por meio da comparação do desempenho dos estudantes respondendo a itens das habilidades do **Tema 1** (Reconstrução das condições de produção e recepção de textos) nas provas do SARESP 2013, do Saresp 2014 e do Saresp 2015.

O Gráfico 11 reúne as informações sobre o desempenho em itens apresentados para as Habilidades 01, 02 e 03, que são parte do Grupo 1 (competências para observar), na Matriz de Referência da Avaliação do SARESP, e mostra como elas ainda precisam ser trabalhadas, a fim de que sejam plenamente desenvolvidas.

Gráfico 11. – Desempenho dos Alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental nas Habilidades H01, H02 e H03 – SARESP 2013 – 2015



Como se pode observar no Gráfico 11, o desempenho dos alunos frente às Habilidades 01, 02 e 03 do Grupo 1 oscilou no período de 2013 a 2015.

Respondendo a questões da Habilidade 01, a média de acerto dos alunos foi de 49,3% em 2013; 39,7% em 2014; e 59,9% em 2015. Isso indica que eles ainda têm dificuldade para *identificar o provável público-alvo de um texto, sua finalidade e seu assunto principal* (H01).

Respondendo a questões da Habilidade 02, a média de acerto dos alunos foi de 37,3% em 2013; 61,9% em 2014; e 71% em 2015. Com uma média acima de setenta por cento em 2015, essas informações indicam que a habilidade tem sido trabalhada em sala de aula, ou seja, que os alunos têm desenvolvido a capacidade de *identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários* (H02).

Há, porém, uma observação interessante a se fazer: quando a questão proposta avalia apenas se o leitor reconhece o gênero textual, com comando do tipo “esse texto é”, o desempenho costuma ser melhor do que quando a questão proposta solicita que se identifique um elemento específico do gênero textual. Um exemplo disso é o item que segue, no qual a tarefa solicitada consiste em identificar um elemento do gênero *verbetes de dicionário*, que pode ser observado em sua estruturação:

Leia o texto e responda à questão.

chocolate *sm.* **1.** Produto alimentar feito de amêndoas de cacau torradas. **2.** Bebida ou bombom de chocolate.

(A. B. de H. *Ferreira. Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, p. 119)

O texto lido é um verbete de dicionário e foi publicado em um dicionário da Língua Portuguesa. Nesse gênero de texto, um dos elementos que pode ser observado em sua estruturação é:

- (A) a narração de uma história.
- (B) a composição longa das frases.
- (C) a palavra inicial abrindo um conceito a ser explicado.
- (D) a divulgação científica dos elementos de um produto.

Para realizar a tarefa proposta, não era suficiente apenas que o leitor reconhecesse o gênero textual *verbetes de dicionário*, mas que identificasse uma característica específica: a palavra inicial abrindo um conceito a ser explicado. O índice médio de acerto indica que 38,7% dos estudantes escolheram o gabarito **C** como resposta, porém, quando se observam os grupos específicos de desempenho, constata-se que apenas 12,5% do Grupo 1 responderam corretamente à questão. Embora se trate de um gênero textual trabalhado em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, alguns alunos ainda têm dificuldade para reconhecer algumas de suas características. Portanto, no trabalho em sala de aula, devem ser mais explorados todos os elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários.

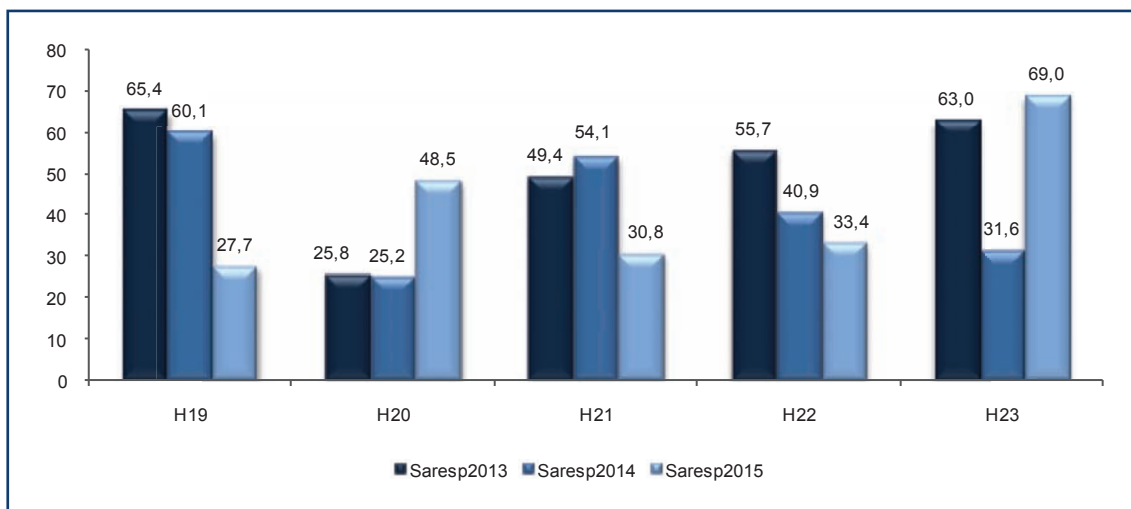
Respondendo a questões da Habilidade 03, a média de acerto dos alunos foi de 69% em 2013; 62,6% em 2014; e 65,4% em 2015. Isso indica que eles ainda têm certa dificuldade para *identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional* (H03).

Essa oscilação indica que eles ainda têm dificuldade para identificar quem fala no texto e a quem este se destina, reconhecendo as marcas linguísticas expressas. O desempenho recomenda um trabalho mais sistemático durante os processos de leitura, com essa habilidade, observando as marcas discursivas da interlocução pelo uso de determinados recursos linguísticos expressivos, no enunciado do texto. Muitos elementos do texto podem indicar o locutor e o interlocutor, entre eles, o uso de variantes linguísticas (gírias e expressões regionais), do registro (mais ou menos formal), do léxico, do campo semântico, dos aspectos gráficos, dos elementos paratextuais etc.

Como outro exemplo de que ainda há muito a se fazer para que os objetivos sejam alcançados, seguem dados obtidos por meio da comparação do desempenho dos estudantes respondendo a questões das habilidades do Tema 5 (Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita) nas provas do SARESP 2013, do SARESP 2014 e do SARESP 2015.

O gráfico que segue, reúne as informações sobre o desempenho em itens apresentados para as habilidades H19 a H23, que são parte do Grupo 1 (competências para observar), na Matriz de Referência da Avaliação do SARESP, e mostra como elas ainda precisam ser trabalhadas, a fim de que sejam plenamente desenvolvidas.

Gráfico 12. – Desempenho dos Alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental nas Habilidades H19 a H23 – SARESP 2013 – 2015



Como se pode observar no Gráfico 12, o desempenho dos alunos frente às habilidades H19, H20, H21, H22 e H23 do Grupo 1 oscilou no período de 2013 a 2015.

Pode-se destacar, por exemplo, o desempenho deles respondendo a questões propostas para a habilidade H19, referentes à identificação de marcas de variação linguística, no que diz respeito às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe. A média de acerto dos alunos foi de 65,4% em 2013; caiu para 60,1% em 2014; e 27,7% em 2015.

Uma amostra disso é o Exemplo 6 do nível Avançado, elaborado a partir do texto *Dicas para estudar* e utilizado neste mesmo relatório. Nele, os alunos tinham de analisar o texto e expressões retiradas dele com o intuito de reconhecer marcas da linguagem coloquial, como se pode ver a seguir:

O vocábulo “decoreba” e a expressão “dá um branco” constituem formas características de linguagem

(A) coloquial.

(B) técnica.

(C) escrita.

(D) formal.

Nesse item, os índices gerais de acerto apontam que os estudantes tiveram dificuldades para realizar a tarefa. No Grupo 3, menos da metade (49,5%) respondeu corretamente à questão apresentada, isto é, metade dos alunos com melhor desempenho na prova não pôde resolver o problema apresentado pela questão de maneira satisfatória.

Para que esses obstáculos sejam superados, recomenda-se o desenvolvimento de situações de aprendizagem sobre variantes linguísticas, nas quais as crianças possam analisar as relações dos falantes em seus espaços de produção, ou seja, considerando as marcas linguísticas relacionadas à região da qual os falantes procedem, as variedades da fala culta x fala não culta, as diferenças entre os registros formal e informal etc.

A apresentação de todas essas informações teve como propósito mostrar que, quando se analisam as médias de acerto ao longo dos últimos três anos, percebe-se que houve um efetivo avanço no domínio de algumas habilidades, porém, em outras, houve uma oscilação. Espera-se que, com essas e outras informações que constam no relatório do Saresp2015, seja possível identificar as habilidades que precisam ser um pouco mais trabalhadas, a fim de que ocorra um efetivo desenvolvimento de todas elas.

Portanto, para que a média de proficiência dos alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental continue crescendo, o processo contínuo de avaliação é fundamental para a elaboração de planos didáticos e pedagógicos focados em intervenções que contribuam para o desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas.

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

3º Ano
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 (21,7%) 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..

Exemplo de item da prova SARESP 2015 para o Nível Abaixo do Básico:

Exemplo 1²¹

Habilidade Avaliada

H23 Identificar efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.). **(GI)**

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

Questão 66

A	Estação da Luz Bom Retiro, São Paulo – SP	
1.	Siga na direção leste na R. Mauá em direção à Av. Cásper Líbero	0,1 km
2.	Vire à direita na Av. Cásper Líbero	0,7 km
3.	Vire à esquerda no Viaduto Santa Efigênia	0,3 km
4.	Vire à direita no Largo de São Bento	51 m
5.	Vire à esquerda para permanecer no Largo de São Bento	58 m
6.	Continue na R. Boa Vista	0,3 km
7.	Continue no Viaduto Boa Vista	0,1 km
8.	Continue na Travessa Pátio do Colégio	0,1 km
9.	Continue na R. Santa Teresa	83 m
B	Praça da Sé Centro, São Paulo – SP	

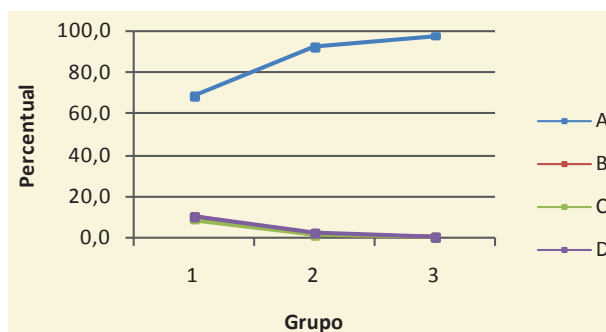
(Disponível em: <http://maps.google.com.br/maps/mm?utm_campaign=pt_BR&utm_source=pt_BR-ha-latam-br-sk-mm&utm_medium=ha&utm_term=mapa>. Acesso: 31.07.2008)

21 Descrição do ponto 175 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP

O uso dos verbos na terceira pessoa do singular do modo imperativo afirmativo mostra a intenção de instruir e influenciar a ação do leitor, mas também cria o efeito de

- (A) orientação.
- (B) imobilidade.
- (C) afetividade.
- (D) integração.

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Muito Fácil	Discriminação Boa		
A	73.143	Alternativas			
		A	B	C	D
Estatísticas					
% Total		88,50	4,00	3,30	4,30
% Grupo 1		68,90	11,20	9,00	10,90
% Grupo 2		92,90	2,30	2,00	2,80
% Grupo 3		98,00	0,50	0,50	1,00



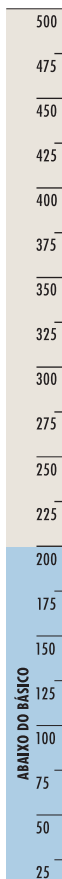
Comentário

O item avalia a habilidade que os alunos do 9º ano EF possuem de identificar efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais. Para tanto, foi apresentado aos alunos um texto com orientações sobre um caminho a ser percorrido (da Estação da Luz a Praça da Sé, duas localizações da cidade de São Paulo) gerados pelo Google Maps, um serviço de pesquisa e visualização de mapas, de uso gratuito pela internet. A tarefa a ser realizada consistia em identificar o efeito de sentido produzido pelo uso dos verbos na 3ª pessoa do singular do modo imperativo afirmativo. O texto-base do item, conforme apontam os dados de desempenho (apresentados a seguir), é familiar aos alunos. No entanto, ainda que eventualmente o aluno não conhecesse o dispositivo Google Maps, a leitura do texto permitiria compreender a sua função (orientar o leitor/usuário a percorrer um determinado caminho para chegar a um determinado local) e resolver de maneira adequada a tarefa proposta. Para tanto, os alunos deveriam reconhecer que os verbos no imperativo do texto produzem um efeito de orientação, além de instruir e influenciar a ação do leitor.

O índice médio de acerto (88,5%) aponta êxito na resolução da tarefa apresentada. Tal desempenho se deve à provável familiaridade dos alunos com esse tipo de texto instrucional. Uma hipótese para a leitura bem-sucedida é o reconhecimento dos verbos utilizados (seguir, continuar, virar) como indicadores de uma instrução de caminho a ser percorrido – além da já mencionada provável familiaridade com o dispositivo Google Maps.

A observação do desempenho dos alunos dos três grupos confirma esse domínio. Os índices de acerto entre aqueles pertencentes aos Grupos 2 e 3 foram bastante altos (92,9% e 98%, respectivamente). Entre os alunos do Grupo 1, o percentual de acerto foi mais baixo, porém, ainda assim, mais de dois terços escolheu o gabarito A.

*Isto é, os dados de desempenho apontam que 68,9% dos alunos do Grupo 1 puderam identificar que um dos efeitos dos verbos no imperativo era o de orientação. Por outro lado, isso significa que quase um terço dos alunos desse grupo escolheu alternativas que não o gabarito. Dentre os distratores, nenhuma alternativa atraiu os alunos de maneira especial – e esse é um comportamento observável nos três grupos de desempenho: no Grupo 1, aproximadamente 10% dos alunos escolheram cada um dos distratores **B**, **C** e **D**; no Grupo 2, esse índice foi de aproximadamente 2%; e no Grupo 3, de 1%.*



NÍVEL BÁSICO: 200 a < 275

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (56,2%) 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.

Exemplos de itens da prova SARESP 2015 para o Nível Básico:

Exemplo 1²²

Habilidade Avaliada

H23 Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronome de tratamento. **(GI)**

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

Questão 08

Leia o texto para responder à questão.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
HTTP://WWW.SAOPAULO.SP.GOV.BR/CONHECASP/CULTURASP

TURISMO >>>> CULTURA >>>> MÚSICA

As opções culturais no Estado de São Paulo, em especial na capital, são inúmeras e atendem a todos os gostos e bolsos. Há desde exposições e espetáculos ao ar livre, até museus de renome internacional, e teatros que abrigam eventos de enorme sofisticação.

São Paulo acolhe durante todo o ano as melhores e mais diversificadas programações culturais, como as mais respeitadas orquestras, óperas, balés, exposições e espetáculos de todo o mundo. A Osesp – Orquestra Sinfônica do Estado –, considerada referência na América Latina, é uma das principais atrações da cidade.

Se você aprecia arte e cultura, *venha visitar* São Paulo!

(Turismo. Cultura Música. Disponível em:

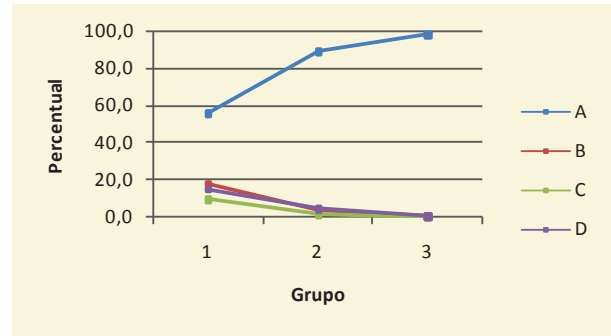
<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/culturasp>>. Acesso: 17.12.2012. Adaptado)

22 Descrição do ponto 200 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

Na última frase do texto, a expressão verbal *venha visitar*, em destaque, é dirigida ao

- (A) turista que gosta de arte e cultura.
- (B) governador do Estado de São Paulo.
- (C) trabalhador que busca emprego em São Paulo.
- (D) artista que deseja se apresentar em São Paulo.

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade		Discriminação	
A	73.282	Fácil		Muito Boa	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		83,40	6,90	3,40	6,30
% Grupo 1		56,50	18,40	9,90	15,20
% Grupo 2		89,20	4,30	1,60	5,00
% Grupo 3		98,60	0,60	0,10	0,70



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 um trecho de guia turístico do governo a respeito de eventos culturais no estado de São Paulo e, em especial, na sua capital. Após a descrição das opções culturais, que dão ênfase à qualidade e à importância no cenário mundial dos eventos citados, o texto convida o leitor a visitar São Paulo. O leitor é tratado por *you*, e há o emprego do imperativo afirmativo na 3ª pessoa do singular para convidar o leitor para ir a São Paulo (“Se você aprecia arte e cultura, venha visitar São Paulo”). A tarefa do aluno era identificar a quem o texto se dirige a partir da observação da locução verbal “venha visitar.”

Para realizar com êxito a tarefa proposta, o aluno deveria cumprir duas etapas interdependentes: (1) recuperar que o interlocutor suposto é alguém que se interessa por arte e cultura – o que é possível a partir da atenção ao tema do texto; (2) e que essa pessoa é, especificamente, um turista – o que é possível a partir da consideração do título do texto, que indica que se trata de um trecho de guia turístico disponibilizado no portal do Governo do Estado de São Paulo. Ou seja, o sucesso na realização da tarefa proposta dependia da leitura atenta²³ do aluno aos indícios linguísticos que remetem ao interlocutor pressuposto pelo texto.

A média geral de acerto dos três grupos mostra que 83,4% dos alunos escolheram como resposta a alternativa correta **A**, indicando que, de maneira geral, tiveram êxito em solucionar o problema apresentado. Analisando o comportamento específico de cada grupo, é possível fazer algumas observações que permitem levantar hipóteses para os erros e, portanto, para as dificuldades de leitura dos alunos de cada um dos três grupos de desempenho. É relevante observar que, em todos os grupos, o distrator **C** (“ao trabalhador que busca emprego em São Paulo”) foi assinalado por uma pequena parcela de alunos.

23 O termo “leitura atenta” é utilizado no sentido de atenção aos indícios e marcas linguísticas presentes nos textos que servem de base para as questões apresentadas aos alunos. São esses indícios e marcas linguísticas de diversas naturezas (por exemplo, informações explícitas, tempos verbais, advérbios, adjetivos, etc.), sempre apontados nas análises, que autorizam determinadas interpretações e desautorizam outras.

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

9º
Ano
E.F.

De fato, não há, no texto, qualquer menção a trabalhador em busca de emprego. Observe-se que a maioria dos alunos, mesmo aqueles com maior dificuldade de leitura (no Grupo 1, menos de 10% assinalou essa alternativa), rejeitaram essa opção, o que indica que a grande maioria dos respondentes escolheu alternativas que tinham alguma relação com o texto. Os outros dois distratores, **B** e **D**, relacionam-se, de alguma forma, com o texto-base do item. No caso de **B** – “governador do Estado de São Paulo” – a relação está no fato de que o guia turístico é associado ao governo do estado, na medida em que é disponibilizado pelo portal do governo paulista; no caso de **D** – “artista que deseja se apresentar em São Paulo” – a relação está no tema. No entanto, embora sejam alternativas que estabelecem algum nível de relação com o texto, não resolvem adequadamente a tarefa proposta. Interpretar que o interlocutor do texto é o governador ou um artista aponta para a não compreensão da tarefa solicitada e/ou para 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 ele se destina.

Exemplo 3²⁴

Habilidade Avaliada

H18 Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor. **(GIII)**

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

Questão 60

TECNOLOGIA

Tablets não fazem com que alunos se isolem

Há um receio recorrente entre os docentes de que a tecnologia leve os estudantes a se fechar e não participar das propostas de aula. A interatividade, no entanto, não corre perigo. Segundo Adriana Martinelli, coordenadora da área de Educação e Tecnologia do Instituto Ayrton Senna, é possível aproveitar computadores, *tablets* e celulares para estimular o contato e a conversa.

Ela aconselha os professores a se familiarizar com as novas ferramentas. “É preciso vivenciar a cultura digital e perceber que nós também fazemos parte dela”, diz a especialista.

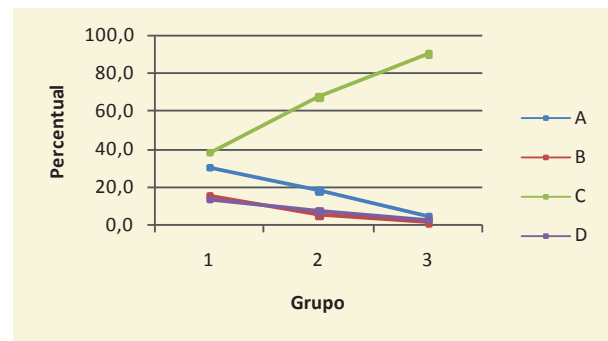
(Revista *Nova Escola*, novembro de 2012)

A tese defendida no texto, sobre a tecnologia, é de que ela

- (A) atrapalha a interação entre os alunos.
- (B) afasta professores e alunos.
- (C) pode estimular o contato e a conversa.**
- (D) coloca em perigo a interação em sala.

24 Descrição do ponto 200 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

Gab	N	Parâmetros TCT			
C	73.106	Dificuldade		Discriminação	
		Fácil		Muito Boa	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		16,70	7,10	68,30	7,90
% Grupo 1		31,00	16,10	38,70	14,20
% Grupo 2		18,80	5,60	67,70	7,90
% Grupo 3		4,60	1,60	90,60	3,20



Comentário

O item apresenta uma reportagem sobre a presença de tablets, celulares e computadores em sala de aula para avaliar a habilidade que os alunos têm de inferir a tese em um texto argumentativo. No texto, defende-se a presença desse tipo de tecnologia, refutando-se o temor que muitos docentes têm de que os alunos poderiam se tornar alheios às propostas de aula. Segundo a opinião de uma especialista em educação, esse tipo de tecnologia pode ser usado para estimular o contato e a conversa e é importante que os professores se familiarizem com a cultura digital por serem eles, também, parte dela. A tarefa dos alunos era identificar a tese defendida.

A média geral de acerto foi de 68,3%. Considerando os percentuais específicos de cada grupo, é possível verificar que, apenas no Grupo 3, o percentual de acerto foi significativamente elevado – 90,6%. Já nos Grupos 1 e 2, os percentuais foram menores: 38,7% e 68,3%, respectivamente. Isso significa que no Grupo 1, 61,3% dos alunos escolheram um dos distratores, enquanto que no Grupo 2, 31,7%. Isto é, uma parcela relevante de alunos nos dois grupos não identificou que a tese defendida pelo autor do texto é a de que as ferramentas tecnológicas podem ser benéficas e estimular o contato e a conversa em sala de aula e não puderam, portanto, escolher o gabarito **C** como resposta à tarefa apresentada.

Em todos os grupos, embora no Grupo 3 o percentual seja bastante baixo, o distrator mais escolhido foi o **A** – “atrapalha a interação entre os alunos”. Essa foi a escolha de 31% dos alunos do Grupo 1 e de 18,8% dos alunos do Grupo 2. É interessante observar que essa alternativa afirma exatamente o contrário do que a tese do texto afirma – mas vai ao encontro de uma postura muito divulgada em ambiente escolar: tablets e celulares devem ser proibidos em sala de aula. Em casos assim, em que distratores apresentam respostas que remetem ao senso comum, é coerente a hipótese de que quem os escolhe como resposta, possivelmente, o faça 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 desse item especificamente – que acabam sendo atraídos por distratores que confirmam posicionamentos já conhecidos, mas que não são aqueles expressos nos textos apresentados.

NÍVEL ADEQUADO: 275 a < 325

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (19,3%) 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, 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.

Exemplos de itens da prova SARESP 2015 para o Nível Adequado:

Exemplo 4²⁵

Habilidade Avaliada

H16 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto. **(GII)**

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

Questão 56

Leia o texto e responda à questão.

Museu da Língua Portuguesa

Endereço: Praça da Luz, s/nº

Tel.: (11) 3326-0775

Site: <http://www.estacaodaluz.org.br>

Horário: 3ª/dom 10h/17h

25 Descrição do ponto 275 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP

NOTA DO VIAJANTE

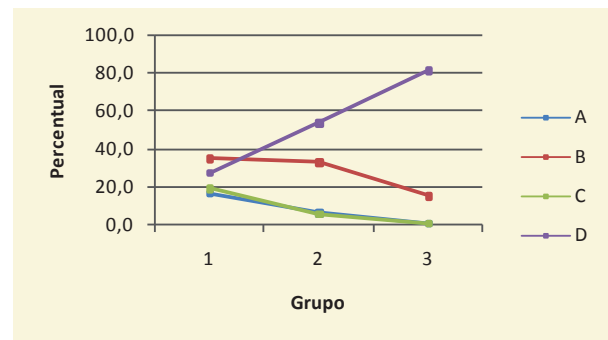
Como pode um museu sem acervo - pelo menos sem acervo material - criar um padrão de excelência invejado no resto do mundo? Com vídeos, um ótimo uso da tecnologia, atividades interativas e exposições temporárias que fazem cair o queixo de quem nunca pensou que conhecer melhor a língua portuguesa pudesse ser divertido. Não perca o vídeo exibido no 3.º andar, que dá passagem à emocionante exibição de imagens e sons com versos da literatura brasileira. E fique de olho nas mostras periódicas: depois de Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Gilberto Freyre, no segundo semestre de 2008 foi a vez de Machado de Assis receber sua homenagem no museu.

(Disponível em: < http://viajeaqui.abril.com.br/g4r/busca/atracoes/pop_atr.php?cod_atracao=300041> Acesso: 15.11.2008)

O Museu da Língua Portuguesa é admirado por brasileiros e estrangeiros especialmente porque

- (A) o prédio tem uma localização privilegiada.
- (B) o acervo material é composto por muitas obras raras.
- (C) há uma quantidade imensa de visitantes todos os dias.
- (D) faz um uso muito produtivo da tecnologia.**

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Média		Discriminação Muito Boa	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total	73.210	7,70	27,40	8,10	56,80
% Grupo 1		17,10	35,60	19,20	28,00
% Grupo 2		6,70	33,10	6,10	54,00
% Grupo 3		1,20	15,70	1,10	82,00



Comentário

Esse item investiga a habilidade que os alunos têm de estabelecer relações de causa e consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto. Para tanto, apresenta ao aluno uma breve resenha sobre o Museu da Língua Portuguesa, que está situado na cidade de São Paulo. A tarefa era identificar, nas informações gerais a respeito do museu que a resenha fornece, o motivo que o faz ser apreciado pelo mundo. Era necessário, portanto, depreender a relevância da informação de que o museu não tem acervo material e, no seu lugar, é utilizada tecnologia, vídeos e atividades interativas. Percorrendo esse caminho de leitura e interpretação, o aluno estaria apto a concluir que o que leva o Museu a ser admirado por brasileiros e estrangeiros é o fato de que ele “faz um uso muito produtivo da tecnologia” (gabarito **D**).

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 **D** foi assinalado por pouco mais da metade dos alunos (56,8%). Quanto à distribuição de respostas nos grupos específicos de alunos, em todos eles o distrator mais escolhido foi o **B** – o acervo material é composto por muitas obras raras. No Grupo 1,

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

9º
Ano
E.F.

o percentual de alunos que escolheu esse distrator (35,6%) é maior do que aquele que optou pelo gabarito **D** (28%). Nos Grupos 2 e 3, o gabarito atraiu a maioria dos alunos (54% e 82%, respectivamente), mas ainda assim é relevante o percentual de alunos desses grupos que também optaram pelo distrator B: 33,1% no Grupo 2 e 15,7% no Grupo 3. Possivelmente, esse distrator mostrou-se atrativo por afirmar uma qualidade esperada em museus: ter obras de arte raras. No entanto, o Museu de Língua Portuguesa se destaca exatamente por não possuir sequer um acervo – informação cuja ênfase é dada na pergunta retórica feita no início do texto.

Quanto aos outros dois distratores – **A** e **C** –, percentuais bastante baixos de alunos dos Grupos 2 e 3 os escolheram como resposta para a tarefa proposta. Já no Grupo 1, 17,1% assinalaram **A** – “o prédio tem uma localização privilegiada” – e 19,2% assinalaram **C** – “há uma quantidade imensa de visitantes todos os dias”. Não há, no texto, nenhum comentário a respeito da localização – embora haja o endereço antes da resenha, não há nenhum juízo de valor expresso – ou da quantidade de visitantes. Desse modo, é possível afirmar que os alunos que escolheram qualquer um dos distratores demonstram importante dificuldade de leitura, inferindo relações de causa e consequência não autorizadas pelo texto-base do item.

Exemplo 5²⁶

Habilidade Avaliada

H29 Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.). **(GI)**

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

Questão 80

Leia o texto e responda à questão.

A RAPOSA E AS UVAS

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, saiu do areal do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral. Olhou e viu, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo o que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas. Desistiu, dizendo com raiva: “Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes”. E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e... conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

Moral: A frustração é uma forma de julgamento tão boa como qualquer outra.

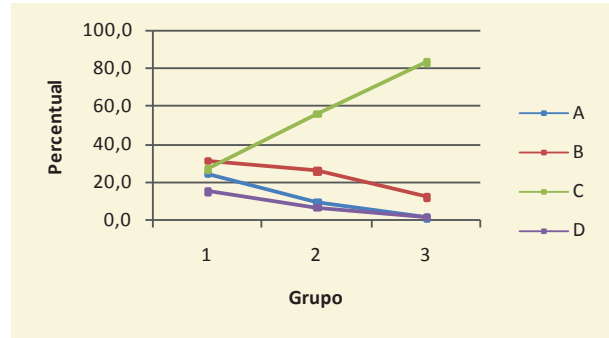
(Millôr Fernandes. *Fábulas Fabulosas*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991)

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

No texto, o emprego do ponto de exclamação na expressão “(...) esticou a pata... e conseguiu!”

- (A) enfatiza a raiva da raposa.
- (B) evidencia o perigo que a raposa corria.
- (C) **destaca o sucesso da raposa.**
- (D) enfatiza o sentimentalismo da raposa.

Gab	N	Parâmetros TCT			
		Dificuldade Média		Discriminação Muito Boa	
C	73.352	Alternativas			
		A	B	C	D
Estatísticas					
% Total		10,90	22,40	59,20	7,50
% Grupo 1		25,00	31,70	27,70	15,60
% Grupo 2		10,00	26,60	56,40	7,00
% Grupo 3		1,40	12,70	83,70	2,20



Comentário

O item apresenta aos alunos, para avaliar a habilidade de identificarem o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva, uma pequena fábula de Millôr Fernandes – uma releitura da famosa fábula de Esopo “A raposa e as uvas”. A tarefa dos alunos era identificar qual o efeito do uso da exclamação em determinada passagem do texto. Apesar de o contexto possibilitar identificar que a exclamação no trecho “(...) esticou a pata... e conseguiu!” destaca o sucesso da raposa (gabarito **C**), o percentual geral de acerto é relativamente baixo: 59,2%. Considerando o desempenho nos três grupos de alunos, chama a atenção que, no Grupo 1, menos de 1/3 (27,7%) dos alunos optaram pelo gabarito. Mesmo no Grupo 2, um percentual importante de alunos também optou pelos distratores (43,6%). Apenas os alunos do Grupo 3 mostraram ter essa habilidade mais bem consolidada: 83,7% dos respondentes do grupo escolheu o gabarito como resposta para a tarefa proposta. Dentre os distratores, o B – “evidencia o perigo que a raposa corria” – foi o mais escolhido pelos alunos dos três grupos, sendo que, no Grupo 1, o percentual de alunos que o escolheram foi maior (31,7%) do que aquele que escolheu o gabarito (27,7%). De fato, o trecho imediatamente anterior ao que contém a exclamação descreve o perigo da ação executada pela raposa. No entanto, o fato de a exclamação acompanhar o verbo “conseguiu” – que sinaliza o sucesso do salto da raposa – indica que a exclamação destaca esse sucesso, sem se relacionar com o fato de o salto ter sido realizado “perigosamente.” Ou seja, a exclamação no trecho apontado no comando do item não “evidencia o perigo que a raposa corria” (distrator **B**).

Quanto aos distratores **A** e **D**, apenas no Grupo 1 percentuais relevantes de alunos os escolheram como resposta para a tarefa apresentada: 25% desses alunos indicaram que a exclamação “enfatiza a raiva da raposa” (distrator A) e 15,6%, que a exclamação “enfatiza o sentimentalismo da raposa” (distrator **D**). Novamente, embora a raposa se mostre raivosa em certa passagem da fábula, a exclamação não se relaciona a esse sentimento.

NÍVEL AVANÇADO: ≥ 325

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (2,8%) 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.

Exemplos de itens da prova Saesp 2015 para o Nível Avançado:

Exemplo 6²⁷

Habilidade Avaliada

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

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

Questão 65

Para responder à questão, leia a notícia.

Em São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação adiou o reinício das aulas de toda a rede para 17 de agosto. As escolas que já haviam retomado suas atividades deverão suspendê-las, informou o órgão em nota. Cerca de 5,5 milhões de alunos serão afetados. Na maioria das escolas, a volta às aulas estava prevista para o dia 3 de agosto.

“A decisão de indicar a ampliação das férias escolares foi tomada depois de análise das recomendações e avaliações da OMS (Organização Mundial da Saúde) a respeito da propagação do vírus entre estudantes e de recorrentes relatos sobre o aumento expressivo do número de crianças e adolescentes atendidas nos pront-socorros paulistas devido a problemas respiratórios”, informou a Secretaria da Saúde em nota.

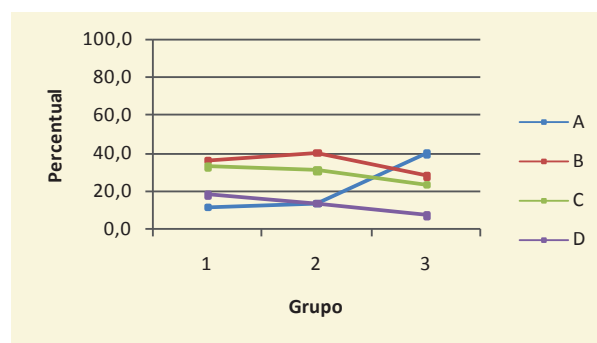
(Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u601868.shtml. Acesso: agosto de 2011)

Em Português, alguns substantivos têm uma forma única para indicar pessoas do sexo masculino e pessoas do sexo feminino, como é o caso de *vítima*, que é palavra do gênero feminino e só aceita artigo no feminino. Observando a nota da Secretaria da Saúde, confirma-se que há um substantivo dessa mesma natureza. Trata-se de

- (A) crianças.
- (B) estudantes.
- (C) alunos.
- (D) adolescentes.

²⁷ Descrição do ponto 325 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.

Gab	N	Parâmetros TCT			
A	73.013	Dificuldade		Discriminação	
		Difícil		Boa	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		23,70	34,80	28,90	12,60
% Grupo 1		12,00	36,80	33,00	18,20
% Grupo 2		14,00	40,80	31,10	14,00
% Grupo 3		40,00	28,50	24,10	7,40



Comentário

O item apresenta uma notícia sobre o adiamento do início das aulas da Rede Estadual Paulista em decorrência de um surto de doença (não explicitada no trecho selecionado para compor o texto-base do item). No comando, é descrito o funcionamento de substantivos sobrecomuns, isto é, substantivos que apresentam um só gênero para o masculino e o feminino, mas ainda assim são usados para se referir a seres tanto do sexo feminino quanto do masculino. Como exemplo, é apresentada a palavra “vítima”. A tarefa do aluno era aplicar a regra para identificar na notícia um substantivo que tem o mesmo funcionamento, ou seja, um substantivo sobrecomum.

*Pela leitura do comando e da reflexão sobre o funcionamento da palavra “vítima”, o aluno poderia fazer uma analogia com as palavras apresentadas nas alternativas e escolher, assim, o gabarito **A** (crianças) como resposta. No entanto, os índices de acerto são bastante baixos: em geral, menos de ¼ dos alunos (23,7%) assinalaram a alternativa correta **A**, sendo que os distratores **B** (“estudantes”) e **C** (“alunos”) atraíram mais respondentes do que o próprio gabarito (34,8% e 28,9%, respectivamente).*

*No entanto, é preciso observar as informações que o desempenho específico de cada grupo fornece – e que permitem concluir que a dificuldade, embora generalizada, é diferente nos três grupos. Somente no Grupo 3, o percentual de respondentes que optaram pelo gabarito **A** é maior do que os daqueles que escolheram um dos distratores. No entanto, mesmo nesse grupo, o índice de acerto não chega a 50%, o que revela a grande dificuldade que os alunos tiveram em resolver o problema apresentado pelo item. Observando o desempenho nos Grupos 1 e 2, percebe-se que, em ambos, os distratores **B** e **C** foram mais assinalados que o gabarito. No Grupo 1, o gabarito foi, de fato, a alternativa menos assinalada – apenas 12% dos alunos desse grupo escolheram a alternativa **A** como resposta; no Grupo 2, **A** e **C** concentraram o mesmo percentual de respondentes (14%).*

*Como já mencionado, a resolução dessa tarefa podia ser feita a partir da reflexão sobre a regra apresentada pelo comando e uma aplicação dessa regra aos substantivos apresentados pelas alternativas. Os altos índices de erro – mesmo entre os alunos que tiveram melhor desempenho na prova de um modo geral – apontam para a grande dificuldade dos alunos em lidarem com questões que demandam um raciocínio a respeito do funcionamento da língua e que, de certa maneira, requerem familiaridade com a norma-padrão da língua. Quanto à alternativa **B**, um dos distratores mais assinalados nos três grupos, é válida a hipótese de os alunos não perceberem a diferença entre substantivo que não distingue gênero – como é o caso de*

“vítima e criança” – e substantivo que é comum de dois gêneros, isto é, aquele que, embora apresente uma só forma para o gênero masculino e o feminino, faz a distinção por meio dos artigos definidos, indefinidos e de outros determinantes que precedem o substantivo – que é o caso de “estudantes”. No entanto, a alternativa **D** (adolescentes) apresenta também um substantivo comum de dois gêneros, mas foi o distrator menos escolhido nos Grupos 1 e 3 e, no Grupo 2, o mesmo percentual de alunos escolheu **D** e **A** como resposta (14%). Porém, é importante observar os percentuais de alunos que escolheram o distrator **C** (“alunos”): foi o segundo distrator mais escolhido nos 3 grupos e, no entanto, “aluno” é um substantivo comum que varia em gênero e número. Dessa forma, é possível que alguns alunos tenham realmente confundido o funcionamento dos substantivos sobrecomuns e os comuns de dois gêneros – mas outros demonstram não terem compreendido a tarefa que deveria ser executada nem que algumas palavras têm um funcionamento morfológico que foge à regra.

Exemplo 7²⁸

Habilidade Avaliada

H11 Inferir o tema ou o assunto principal com base na localização de informações explícitas no texto. **(GIII)**

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

Questão 42

Leia o texto e responda à questão.

No ensino, como em outras coisas, a liberdade deve ser questão de grau. Há liberdades que não podem ser toleradas. Uma vez conheci uma senhora que afirmava não se dever proibir coisa alguma a uma criança, pois deve desenvolver sua natureza de dentro para fora. “E se a sua natureza a levar a engolir alfinetes?”, indaguei. Lamento dizer que a resposta foi puro vitupério*. No entanto, toda criança abandonada a si mesma, mais cedo ou mais tarde engolirá alfinetes, tomará venenos, cairá de uma janela alta ou de outra forma chegará ao mau fim. Um pouquinho mais velhos, os meninos, podendo, não se lavam, comem demais, fumam até enjoar, apanham resfriado por molhar os pés, e assim por diante – além do fato de se divertirem importunando anciãos, que nem sempre possuem a capacidade de resposta de Eliseu**. Quem advoga a liberdade da educação não quer dizer que as crianças devam fazer, o dia todo, o que lhes der na veneta. Deve existir um elemento de disciplina e autoridade: a questão é até que ponto, e como deve ser exercido.

*vitupério: palavra, atitude ou gesto que tem o poder de ofender a dignidade ou a honra de alguém; afronta.

**Eliseu é um profeta bíblico, discípulo de Elias. Um dia, um grupo de rapazes zombou dele. O profeta amaldiçoou-os em nome do Senhor. Imediatamente, saíram da floresta dois ursos, que despedaçaram quarenta e dois daqueles rapazes (II Reis. 2. 23-25). No texto, ao falar de anciãos que não possuem capacidade de resposta de Eliseu, o autor quer dizer que há anciãos que não podem se defender das zombarias de crianças.

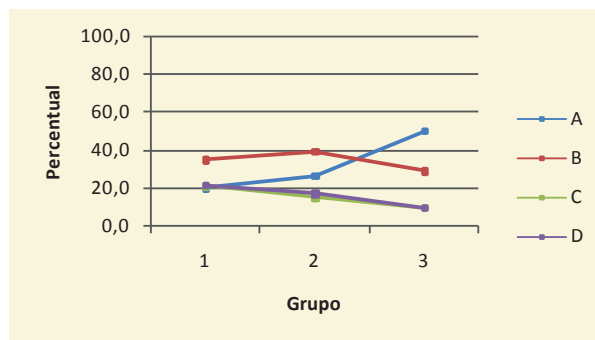
(Bertrand Russel. *Ensaaios céticos*. In: Platão F. Savioli; José Luiz Fiorin. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2007. p. 90. Fragmento)

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

O **tema** do texto é a liberdade como

- (A) **questão que envolve gradação e limites.**
- (B) sinônimo de autoridade e disciplina.
- (C) valor absoluto, sem restrições nem limites.
- (D) valor relativo, pois cada um faz o que quer.

Gab	N	Parâmetros TCT			
A	73.141	Dificuldade		Discriminação	
		Difícil		Boa	
Estatísticas		Alternativas			
		A	B	C	D
% Total		34,70	34,30	15,10	15,90
% Grupo 1		20,70	35,60	21,80	21,90
% Grupo 2		26,80	39,80	15,60	17,80
% Grupo 3		50,60	29,30	10,00	10,10



Comentário

O item apresenta um trecho de um texto de Bertrand Russell em que o filósofo desenvolve uma reflexão sobre a liberdade e, mais especificamente, sobre a liberdade que deve ser dada às crianças. Os alunos deveriam inferir o tema do texto, considerando informações explícitas presentes no trecho. No comando, o tema geral foi explicitado – “liberdade” –, sendo tarefa dos alunos identificar o modo como a questão da liberdade é tratada por Russell. Para responder de maneira adequada, os alunos deveriam estar atentos às afirmações feitas pelo autor. Já no início do texto, ele afirma: “a liberdade deve ser questão de grau”. A partir dessa afirmativa, o autor desenvolve seu ponto de vista, argumentando por que a liberdade não deve ser irrestrita, especialmente na educação das crianças e jovens.

*Os índices de acerto apontam para a dificuldade que boa parte dos alunos apresentou para responder corretamente ao item: apenas pouco mais de 1/3 dos alunos escolheu o gabarito **A** – “questão que envolve gradação e limite” – como resposta. Quando observado o comportamento dos grupos específicos, os índices de acerto foram de 20,7%, 26,8% e 50,6% para os Grupos 1, 2 e 3, respectivamente. Além disso, o gabarito A foi a alternativa mais escolhida apenas no Grupo 3, em que metade dos alunos pôde realizar a tarefa com adequação. Já nos Grupos 2 e 3, o distrator **B** – que associa a liberdade a “sinônimo de autoridade e disciplina” – foi a alternativa mais assinalada, sendo ela também a segunda mais escolhida pelos respondentes do Grupo 3 (quase 30% dos alunos desse grupo escolheram a alternativa B como resposta). Já os distratores **C** e **D** atraíram bem menos alunos nos três grupos e percentuais muito semelhantes em cada grupo (por exemplo, no Grupo 1, 15,1% assinalou **C** e 15,9% assinalou **D**).*

*Portanto, é interessante observar por que tantos alunos, mesmo entre aqueles com melhor desempenho na prova como um todo, foram atraídos pelo distrator **B**. A compreensão de que o tema do texto é a liberdade como “sinônimo de autoridade e disciplina” pode ser explicada pelo fato de, no final do texto, o autor afirmar que “deve existir um elemento de autoridade e disciplina”. No entanto, a consideração*

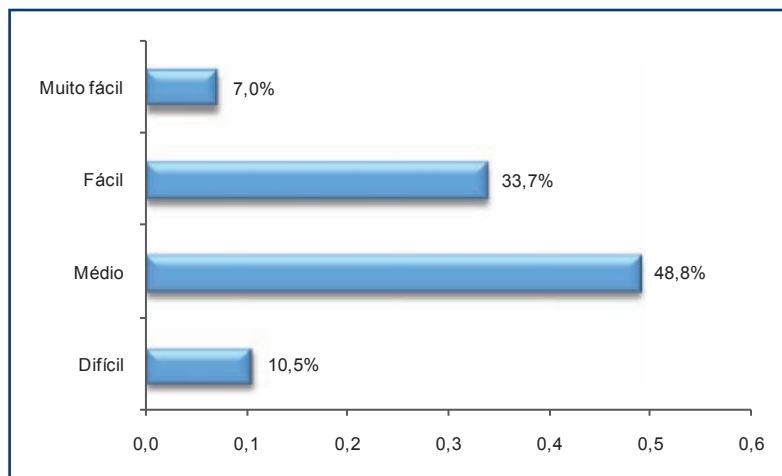
do que se diz em seguida a esse trecho (“a questão é até que ponto, e como deve ser exercido”) e da argumentação em geral construída ao longo do texto impossibilitam defender que Russell compreende que a liberdade é a mesma coisa que “autoridade e disciplina.” Nos exemplos dados, em especial, fica claro que a autoridade e disciplina devem impedir os excessos de liberdade que se transformam, na realidade, em perigos. Ou seja, “liberdade, disciplina e autoridade” são elementos diferentes, que não se confundem, mas se complementam no processo de educação das crianças. Deve-se dar liberdade, mas barrar os excessos (“comer alfinetes, tomar veneno, não se lavar, etc.”). Desse modo, é válido supor que os alunos que escolheram B como solução para o problema apresentado pelo item foram atraídos por uma informação explícita no texto sem considerar seu sentido e função na argumentação apresentada pelo autor. Nota-se, portanto, uma dificuldade de leitura e de compreensão de textos que demandam estratégias mais complexas de leitura.

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

A prova de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental foi composta por 104 itens que estão em conformidade com a Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP.

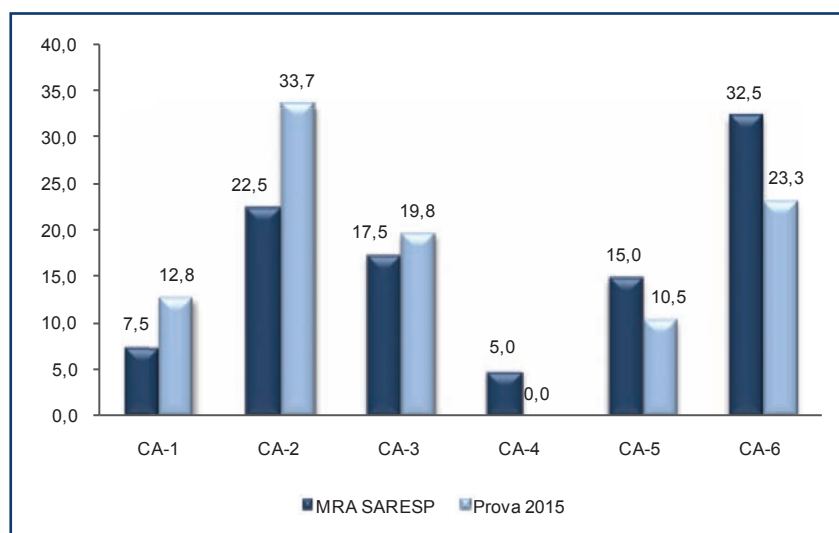
O Gráfico 13 a seguir registra o grau de dificuldade aferido nos itens da prova de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental em 2015.

Gráfico 13 – Percentual de Distribuição dos Itens de Língua Portuguesa segundo Nível de Dificuldade da Prova do 9º ano do Ensino Fundamental – SARESP 2015



O Gráfico 14 a seguir mostra a relação entre a prova aplicada aos alunos em 2015 e a Matriz de Referência da Avaliação do SARESP, por Competências de Área.

Gráfico 14 – Percentual de Distribuição dos Itens segundo Habilidades e Competências de Área na Prova de Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental – SARESP 2015



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

A Competência de Área 4 é composta por apenas duas habilidades – H20 Justificar, com base nas características dos gêneros, diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes e H21 Justificar o uso de recurso a formas de apropriação textual como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre, em um texto –, não foi exigência desse teste. A prova teve em sua composição itens que representam as outras cinco Competências de Área da Matriz do 9º ano EF.

Este perfil de prova está diretamente associado ao perfil dos alunos, que a evolução temporal das médias de proficiência sinaliza. A seguir, este perfil, já apresentado na primeira parte deste relatório, é exposto e comentado.

Tabela 8. – Evolução Temporal das Médias de Proficiência Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual

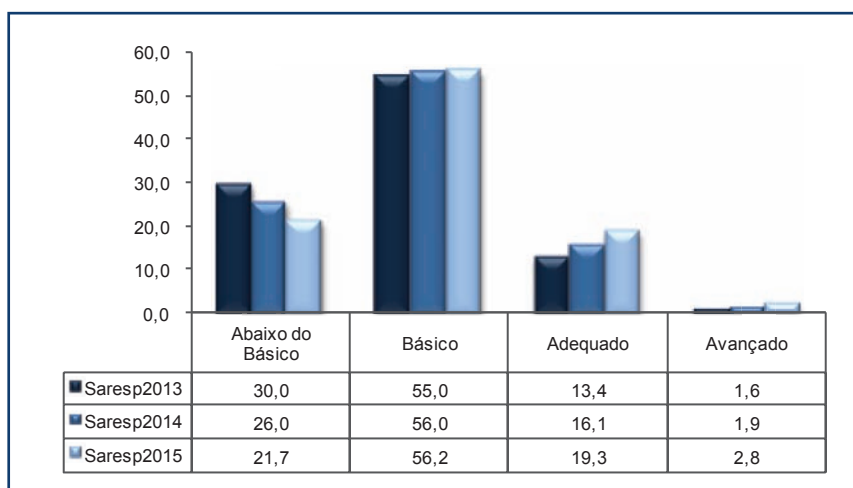
SARESP 2010	SARESP 2011	SARESP 2012	SARESP 2013	SARESP 2014	SARESP 2015
229,2	229,6	227,8	226,3	231,7	237,8

No período de 2010 a 2015, o 9º ano do Ensino Fundamental experimentou um avanço de 8,6 pontos na média de proficiência em Língua Portuguesa, sendo que avanços mais consistentes foram alcançados nos últimos dois anos, conforme mostra a Tabela 8. De fato, em entre 2010 e 2013, é possível observar uma estagnação

seguida de queda na média, sendo apenas em 2014 retomado o avanço na proficiência dos alunos do 9º ano da Rede Estadual Paulista. Com a evolução registrada em 2015, a média geral da proficiência do 9º ano do Ensino Fundamental distancia-se em 37,2 pontos do nível Adequado.

Além da média, é fundamental conhecer as transformações que ocorrem com a classificação dos alunos nos níveis de proficiência do SARESP. O gráfico que segue apresenta as mudanças na proporção de alunos em cada nível de proficiência no período de 2013 a 2015.

**Gráfico 15 – Percentual de Alunos por Nível de Proficiência
Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental – SARESP 2013 a 2015**



Como se pode observar, o percentual de alunos no nível Abaixo do Básico tem diminuído de maneira gradual nos últimos anos, passando de 30% (em 2013) para 21,7% (em 2015), uma queda de 8,3%. No nível Abaixo do Básico, os estudantes desenvolveram habilidades muito elementares para a continuação dos seus estudos. Por esse motivo, essa redução contínua indica que o trabalho feito nas escolas tem surtido efeito positivo. Além disso, chama a atenção o crescimento significativo do percentual de educandos nos níveis Adequado no período analisado, cujo percentual de alunos passou de 13,4% (em 2013) para 19,3% (em 2015), um aumento de 5,9%.

Observa-se portanto que, de maneira geral, há um avanço dos alunos na escala de proficiência. No entanto, observa-se, igualmente, que ainda há trabalho a ser feito, quando o desejado é que esses alunos atinjam o mais rapidamente possível o nível Adequado. O aumento de alguns pontos na média resulta de muito trabalho e dedicação do corpo docente e dirigentes, e há a possibilidade de se perder o que já foi conquistado, caso não se invista com constância no processo de ensino e de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, a prova de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental do SARESP 2015, abre a oportunidade para uma análise do desempenho dos alunos nas habilidades que trabalham com a argumentação no 9º ano do Ensino Fundamental, que são parte da Competência de área 3 - Reconstrução da textualidade. Conforme demonstrado, essa competência esteve suficientemente representada na prova do SARESP 2015. A escolha dessas habilidades se justifica pelo fato de a tipologia argumentativa ser introduzida de maneira sistemática nas atividades didáticas no 9º ano do Ensino Fundamental, sendo um dos principais focos de reflexão das tarefas propostas.

Considerando que, no ciclo seguinte da escolarização, a abordagem das habilidades argumentativas são a principal tipologia trabalhada em sala de aula, uma vez que o domínio da escrita de textos argumentativos é especialmente importante para que os alunos concluintes do Ensino Médio possam prosseguir na próxima etapa de escolarização, pretendeu-se conhecer o resultado da análise comparativa do desempenho dos alunos de 9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

As provas de Língua Portuguesa do SARESP 2015 possibilitaram essa análise dos alunos nas duas etapas de escolaridade e a análise comparativa que se realizou compõe um subitem específico, apresentado ao final dos comentários pedagógicos da 3ª série do Ensino Médio.

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

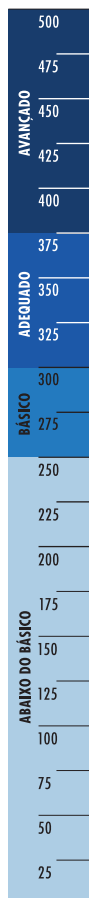
3º Ano
Ensino Fundamental

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 (34,2%) 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.

Exemplos de itens da prova SARESP 2015 para o Nível Abaixo do Básico:

Exemplo 1²⁹

Habilidade Avaliada

H07 Localizar e integrar várias informações explícitas distribuídas ao longo de um texto, sintetizando-as em uma ideia geral, categoria ou conceito. **(GII)**

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

Questão 04

Leia o texto abaixo.

Fim de expediente, uma colega de trabalho resolveu desentulhar a mesa e fazer uma limpeza em seus documentos. No dia seguinte, a lixeira estava abarrotada de papel. Peguei o maço e resolvi contá-lo, só para ter uma ideia do tamanho do desperdício. Resultado: 376 folhas, o equivalente a quase quatro blocos de papel sulfite. Algumas nem tinham sido usadas. Eram tantas folhas que serviram para abastecer a impressora por oito dias.

(Extraído de www.iel.unicamp.br)

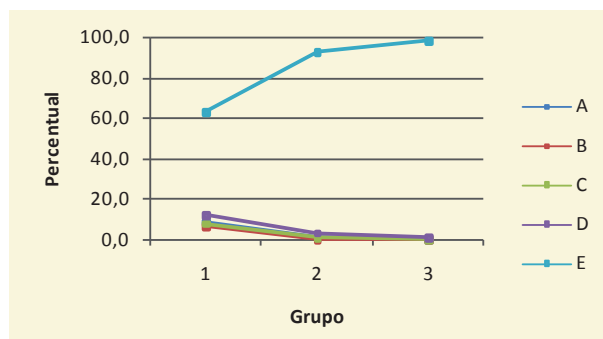
Esse texto critica

- (A) a bagunça na mesa.
- (B) a limpeza da gaveta.
- (C) a qualidade do papel.
- (D) o acúmulo de papel.
- (E) o desperdício de papel.

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



Gab	N	Parâmetros TCT				
		Dificuldade		Discriminação		
E	68.502	Muito Fácil	Boa			
Estatísticas	Alternativas					
	A	B	C	D	E	
% Total		3,30	2,20	2,80	5,30	86,40
% Grupo 1		9,10	6,70	8,20	12,40	63,40
% Grupo 2		1,40	0,50	1,10	3,70	93,30
% Grupo 3		0,30	0,10	0,10	1,00	98,60



Comentário

Este item apresentou aos alunos um breve comentário sobre um acontecimento ocorrido em um ambiente de trabalho – um escritório. Mais especificamente, o comentário apresenta uma crítica feita por um colega ao comportamento de outro colega, pelo uso que este faz do papel disponível no escritório. O item buscou aferir a capacidade de localizar e integrar várias informações explícitas distribuídas ao longo de um texto, sintetizando-as em uma ideia geral, categoria ou conceito. A tarefa do aluno era identificar a crítica apresentada, de modo a sintetizar a ideia geral do texto. Em média, os alunos mostraram bom desempenho, com índice de acerto de 86,4%. Os índices específicos de cada grupo de alunos – Grupos 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 (93,3% e 98,6%, respectivamente), fazendo com que o percentual daqueles que escolheram os distratores seja pouco relevante. Já o desempenho dos alunos do grupo 1 foi um pouco diferente, com 63,4% de acerto – ou seja, quase 1/3 desses respondentes escolheu os distratores como resposta, mesmo diante de um item categorizado como “muito fácil” e cujo texto-base era de baixa complexidade, tanto em relação às ideias apresentadas quanto à linguagem utilizada. Quanto à distribuição de respostas dos alunos do grupo 1 entre os distratores, vale notar que as alternativas **D** e **A** foram as mais escolhidas (12,4% e 9,1%, respectivamente). O distrator **D** afirmava que o texto era uma crítica ao acúmulo de papel, o que não se sustenta. O acúmulo de papel é, de fato, um elemento do texto, mas não é esse o foco da crítica, embora haja uma crítica velada à “bagunça na mesa” (distrator **A**) da funcionária. A crítica está sendo feita em: “desperdício de papel.” Assim, o aluno deveria estar atento ao fato de que o enunciador do texto recolhe o maço de papel da lixeira, conta as folhas e as reutiliza na impressora. Ou seja, é o desperdício de tanto papel, que trechos como “376 folhas, o equivalente a quase quatro blocos de papel sulfite e Algumas nem tinham sido usadas” atestam, que é o foco da crítica apresentada pelo comentário. Ou seja, os alunos que identificaram as outras críticas presentes no texto como sendo aquilo a que ele se dedica a criticar não estiveram atentos ao seu sentido global.

NÍVEL BÁSICO: 250 α < 300

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (37,6%) 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 uma competência compreensiva, na resolução de problemas que exigem a inferência das informações solicitadas, em contextos únicos de produção textual.

Exemplos de itens da prova SARESP 2015 para o Nível Básico:

Exemplo 3³⁰

Habilidade Avaliada

H09 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas. **(GII)**

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

Questão 27

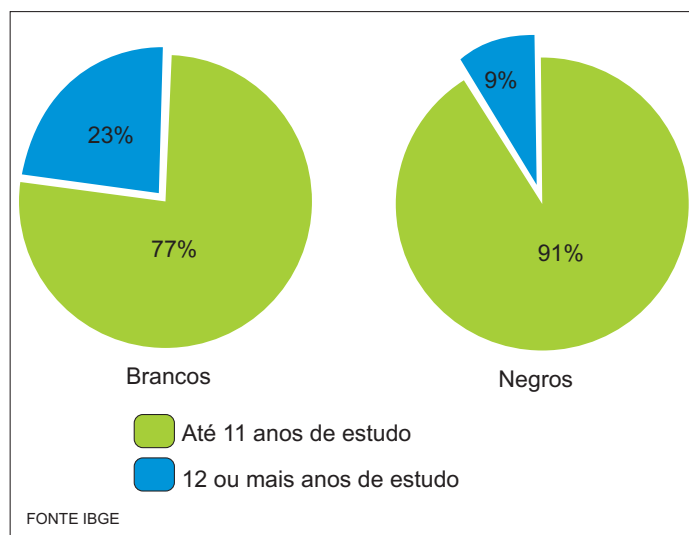
Leia o texto e responda à questão.

ACESSO À ESCOLA MELHORA, MAS DESIGUALDADES AINDA SÃO GRANDES

Em todas as etnias da população brasileira, é possível observar que o acesso à Educação tem melhorado. O abismo entre negros e branco com 15 anos ou mais, no entanto, ainda é grande.

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



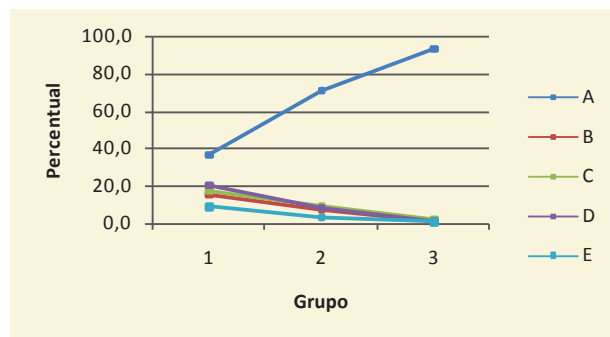


(Revista Nova Escola, outubro de 2011)

As informações apresentadas no parágrafo introdutório e nos gráficos permitem concluir que

- (A) ainda existem variações quanto à escolarização de brancos e negros, apesar da melhoria no acesso à educação.
- (B) os brancos são menos escolarizados que os negros, levando-se em conta os dados globais do gráfico.
- (C) ainda existem distorções quanto à escolarização, mas os negros, hoje, têm praticamente a mesma taxa que os brancos.
- (D) os negros superam os brancos, quando se consideram 12 ou mais anos de estudo, o que se deve ao acesso à educação.
- (E) as diferenças históricas não podem ser observadas no gráfico, uma vez que o acesso à educação eliminou-as.

Gab	N	Parâmetros TCT				
		Dificuldade Fácil		Discriminação Muito Boa		
Estatísticas		Alternativas				
		A	B	C	D	E
A	68.522					
% Total		68,30	8,10	9,40	9,90	4,30
% Grupo 1		37,10	15,70	17,60	20,70	8,90
% Grupo 2		71,40	7,60	9,10	8,50	3,50
% Grupo 3		93,40	1,70	2,40	1,70	0,90



Comentário

Este item apresenta uma notícia que acompanha um gráfico para aferir a habilidade que os alunos têm em estabelecer relações entre imagens e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas. O texto que introduz o gráfico afirma que a despeito da melhoria do acesso à educação em todas as etnias brasileiras, ainda há muita diferença entre a escolarização de negros e brancos. O gráfico em pizza, então, demonstra, por meio de percentuais comparativos, que a escolarização da população negra é inferior à da branca. O gráfico, portanto, explicita que o abismo entre negros e brancos – expressão usada no corpo do texto – se dá devido ao menor acesso e/ou permanência na escola da população negra, e não o contrário. Desse modo, o gráfico apresenta informações que explicitam e embasam as afirmações feitas no corpo do texto. A tarefa dos alunos era exatamente unir todos esses elementos para chegar a uma conclusão a respeito do assunto tratado.

Considerando a média geral, 68,3% dos alunos conseguiram resolver o problema apresentado pelo item. Observando os índices específicos de cada grupo, nos Grupos 2 e 3, a maioria dos respondentes optou pelo gabarito **A** (71,4% e 93,4%, respectivamente), indicando o domínio da maioria dos alunos desses grupos da habilidade avaliada pelo item. Já no grupo 1, apenas 37,1% dos alunos optaram pelo gabarito – mas, ainda assim, o gabarito é a alternativa mais assinalada. Analisando a distribuição do percentual de alunos que escolheram os distratores como resposta, é possível observar que nenhum deles chamou a atenção em especial. No entanto, vale comentar que o distrator **E** – “as diferenças históricas não podem ser observadas no gráfico, uma vez que o acesso à educação eliminou-as” – foi a alternativa menos assinalada em todos os grupos. De fato, essa é uma informação contrária à que os dados permitem fazer. Porém, curiosamente, embora nenhum distrator tenha de fato chamado a atenção dos alunos de nenhum dos três grupos, é possível observar uma ligeira preferência pelo distrator **D** (“os negros superam os brancos, quando se consideram 12 ou mais anos de estudo, o que se deve ao acesso à educação”) no Grupo 1 e pelo distrator **C** (“ainda existem distorções quanto à escolarização, mas os negros, hoje, têm praticamente a mesma taxa que os brancos”) nos Grupos 2 e 3 – ambas afirmações que vão de encontro ao que o texto e o gráfico mostram. Diante dessas constatações, mostra-se difícil construir hipóteses sobre os erros dos alunos, sendo válido apenas apontar para a dificuldade que tantos alunos do Grupo 1 demonstram ter diante da tarefa proposta pelo item.

Exemplo 3³¹

Habilidade Avaliada

H16 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto. **(GIII)**

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

Questão 44

Leia o texto e responda à questão.

BIOGRAFIA DE DRUMMOND

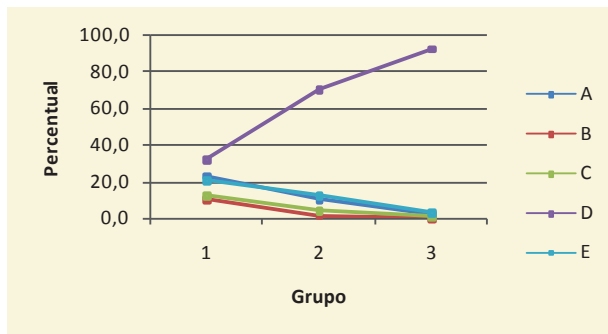
Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira, Minas Gerais, a 31 de outubro de 1902, filho do fazendeiro Carlos de Paula Andrade e de Julieta Augusta Drummond de Andrade. Era desejo de seu pai que tanto ele como seus irmãos se interessassem pela vida do campo, mantendo assim a tradição de uma família de raízes rurais, desejo que não pôde ser satisfeito, pelo menos quanto ao futuro poeta de *Sentimento do mundo*.

(*Elenco de cronistas modernos*. 21.ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005, p. 05)

Nesta breve biografia de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), compreende-se que a causa de o desejo paterno não ter sido satisfeito foi a

- (A) manutenção da tradição familiar.
- (B) ausência de escritores na família.
- (C) carreira profissional dos outros filhos.
- (D) opção de Carlos pela poesia.**
- (E) preservação das raízes rurais.

Gab	N	Parâmetros TCT				
		Dificuldade		Discriminação		
D	68.518	Fácil		Ótima		
Estatísticas		Alternativas				
		A	B	C	D	E
% Total		11,90	4,00	6,00	66,30	11,80
% Grupo 1		23,60	10,40	12,90	32,40	20,70
% Grupo 2		10,80	2,00	4,40	70,50	12,40
% Grupo 3		2,40	0,30	1,30	92,80	3,30



Comentário

Este item apresenta uma breve biografia de Carlos Drummond de Andrade para avaliar a habilidade que os alunos têm de estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto. Trata-se, assim, de uma habilidade que demanda um entendimento global do texto, de modo a relacionar causas e consequências dos fatos apresentados. No caso específico do item em análise, a tarefa dos alunos era identificar a causa da insatisfação do pai de Drummond. Para tanto, era preciso estar atento ao trecho que afirma que o pai desejava “que tanto ele [Drummond] quanto os irmãos se interessassem pela vida no campo, desejo que não pode ser satisfeito, pelo menos quanto ao futuro poeta de *Sentimento do mundo*.” Ou seja, era preciso: (i) identificar qual o desejo do pai; (ii) compreender que “futuro poeta de *Sentimento do Mundo*” é Drummond, um dos filhos que não satisfaz o desejo do pai; (iii) inferir que “futuro poeta de *Sentimento do Mundo*” indica, indiretamente, que, ao invés de Drummond se interessar pela vida no campo, optou pela poesia.

Os índices gerais de acerto indicam que uma média de 66,3% 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 – 70,5% e 92,8%, respectivamente. Já no Grupo 1, o índice de acerto foi consideravelmente mais baixo: 32,4%. Os dois distratores que atraíram de maneira mais relevante os alunos dos três grupos foram o **A** (“manutenção da tradição familiar”) e o **E** (“preservação das raízes culturais”). Tanto uma alternativa quanto a outra não encontram respaldo no texto. Uma hipótese para a escolha dessas duas alternativas – que, afirmam a mesma coisa, mas com palavras diferentes – é a não compreensão do comando do item. Aparentemente, esses alunos entenderam que o que estava sendo perguntado era qual o desejo do pai e não qual a causa da não satisfação do desejo paterno. Dessa forma, os resultados indicam provável dificuldade de compreensão da tarefa proposta, sinalizando que preparar os alunos para compreender comandos de provas deve ser também foco de atividades em sala de aula.





NÍVEL ADEQUADO: 300 α < 375

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (27,1%) 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; e 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.

Exemplos de itens da prova Saresp 2015 para o Nível Adequado:

Exemplo 4³²

Habilidade Avaliada

H38 Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema.
(GII)

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

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

Questão 83

Leia o poema e responda à questão.

ARROZAL

Donizete Galvão

Sua tarefa era
espantar os pássaros
da plantação de arroz.

Com um pedaço
de cabo de vassoura,
batia na lata vazia
de querosene.

Voava a passarinhada.

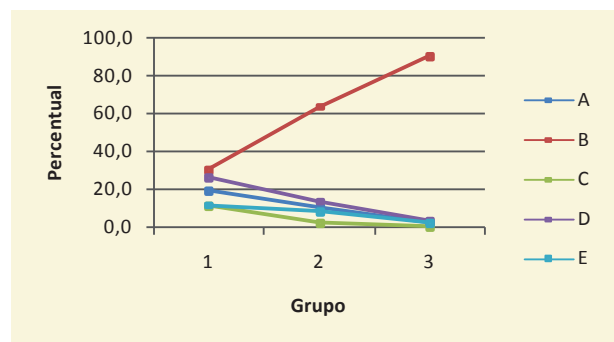
Substituir o espantalho
foi o seu primeiro trabalho.

(Donizete Galvão. *Mundo mudo*. São Paulo: Nankin, 2003, p. 18. Adaptado)

Na segunda estrofe, aparece um verso deslocado graficamente, mais distanciado da margem esquerda do que os demais. Ao utilizar esse recurso, o poeta buscou sugerir, na própria forma do poema, o

- (A) contorno do espantalho substituído.
- (B) movimento das aves espantadas.**
- (C) traçado da plantação de arroz.
- (D) som da vassoura batida na lata.
- (E) desvio da tarefa exigida no arrozal.

Gab	N	Parâmetros TCT				
B	68.395	Dificuldade Média		Discriminação Muito Boa		
Estatísticas	Alternativas					
	A	B	C	D	E	
% Total	10,80	62,70	4,50	14,30	7,60	
% Grupo 1	19,30	30,70	11,40	26,60	12,00	
% Grupo 2	11,00	64,20	2,30	14,10	8,30	
% Grupo 3	3,00	90,20	0,40	3,50	2,90	



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

ADEQUADO

Comentário

Para avaliar o domínio dos alunos da habilidade de estabelecer relações entre forma e temas em um poema, o item apresenta um poema de Donizete Galvão, Arrozal, que fala sobre uma pessoa cujo primeiro trabalho foi o de substituir o espantalho em uma plantação de arroz. Um dos versos do poema – “Voava a passarinhada” – é deslocado graficamente, estando mais distanciado da margem esquerda do que os demais versos – conforme é explicitado no comando do item. A tarefa dos alunos era interpretar o sentido do deslocamento.

*Os índices gerais de acerto mostram que 62,7% dos alunos puderam realizar a tarefa adequadamente. Considerando os índices específicos de cada grupo, no Grupo 3 a maioria (90,2%) escolheu o gabarito **B** – “movimento das aves espantadas” –, sendo pouco relevantes os percentuais de alunos desse grupo atraídos pelos distratores. Já nos Grupos 2 e 3, observa-se maior dificuldade em solucionar o problema proposto: no grupo 2, 64,2% dos alunos assinalou o gabarito **B** e, no Grupo 1, menos de 1/3 (30,7%) resolveu o problema de forma adequada. Em ambos, o distrator que mais chamou a atenção foi o **D**, que identificava que o deslocamento do verso foi um recurso utilizado pelo poeta para sugerir o “som da vassoura na lata”. Trata-se de interpretação pouco razoável porque associar o recuo a um som não faz sentido. Ao contrário do gabarito, em que é possível explicar a associação do recuo, que imprime “movimento” ao verso, como materialização do “movimento das aves espantadas”. Não por acaso, o verso deslocado é o que relata o “deslocamento” dos pássaros. Os alunos que não puderam realizar essas associações – 69,3% dos alunos do Grupo 1, 35,7% dos alunos do Grupo 2 e 9,8% dos alunos do Grupo 3 – dão sinais de sua dificuldade de abstração que a leitura de textos literários, em especial, de poemas.*

Exemplo 5³³

Habilidade Avaliada

H42 Inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global. **(GIII)**

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

Questão 92

O poema abaixo serve de base à questão. Leia-o atentamente.

A ESTRELA

Ferreira Gullar

Gatinho, meu amigo,
fazes ideia do que seja uma estrela?

Dizem que todo este nosso imenso planeta
coberto de oceanos e montanhas
é menos que um grão de poeira
se comparado a uma delas

Estrelas são explosões nucleares em cadeia
numa sucessão que dura bilhões de anos

O mesmo que a eternidade

Não obstante, Gatinho, confesso
que pouco me importa
quanto dura uma estrela

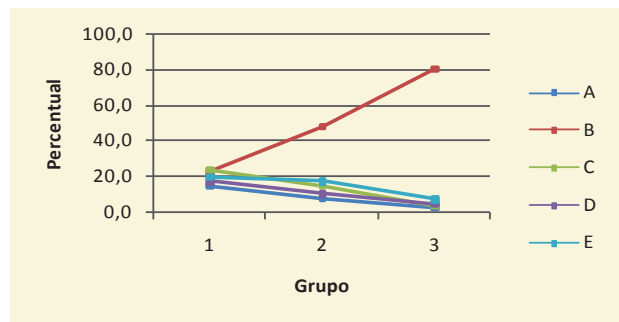
Importa-me quanto duras tu,
querido amigo,
e esses teus olhos azul-safira
com que me fitas

(Ferreira Gullar. *Muitas vozes: poemas*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999)

O poema retrata um eu que se dirige a seu gato de estimação e revela ao final o quanto gosta dele, sentimento que se pode confirmar pelo modo como

- (A) insiste em falar da estrela grandiosa, para mostrar o gato no final, depois de tudo que já se disse.
- (B) diminui o valor da estrela, eterna, comparada ao gato, de existência breve mas de maior importância ao eu.**
- (C) usa as palavras, “estrelas”, “oceanos”, “eternidade”, coisas grandiosas, para se referir a um animal.
- (D) fala com o gato, por diminutivo (“gatinho”), uso de “querido” e especialmente de “tu”, que indica respeito.
- (E) trata estrela, com distanciamento, e gato, com muita proximidade, como se este pudesse entender o dono.

Gab	N	Parâmetros TCT				
		Dificuldade Média		Discriminação Muito Boa		
Estatísticas		Alternativas				
		A	B	C	D	E
% Total		8,70	50,60	14,40	11,20	15,10
% Grupo 1		15,20	22,80	24,10	17,80	20,10
% Grupo 2		8,10	48,50	15,20	10,60	17,70
% Grupo 3		2,90	80,80	3,90	5,10	7,30



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

ADEQUADO

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

Comentário

Este item apresenta um poema de Ferreira Gullar, “A estrela,” para aferir a habilidade de inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global. No poema, o eu lírico se dirige a seu gato de estimação para falar sobre a duração das estrelas e o quanto isso não lhe interessa, pois o que é de seu verdadeiro interesse é o quanto dura o seu gato – o que indica o quanto ele é amado. A tarefa dos alunos era exatamente identificar, no texto, o que sinaliza o amor do dono pelo seu gato. Para responder de forma adequada, os alunos deveriam ser capazes de fazer um paralelo entre a grandiosidade das estrelas e de sua duração e a importância da existência do gato para o eu lírico do poema. É a partir dessa relação que é possível inferir o quanto o gato é estimado.

Os índices gerais de acerto mostram que pouco mais da metade (50,6%) dos alunos optaram pelo gabarito **B**. Considerando os índices específicos de cada grupo, percebe-se que entre os alunos do Grupo 3, a maioria (80,8%) pôde realizar a tarefa com êxito. Já os percentuais de acerto nos grupos 1 e 2 são consideravelmente menores: no Grupo 1, apenas 22,8% pôde resolver o problema apresentado, enquanto que, no Grupo 2, o percentual, apesar de mais alto, não chega aos 50%. Nesses dois grupos, os distratores mais escolhidos foram **C** e **D**. No Grupo 1, um percentual superior (24,1%) ao dos alunos que escolheu o gabarito optou pelo distrator **C**. Para esses alunos, o quanto o dono gosta de seu gato se confirma, no poema, pelo modo como “usa as palavras ‘estrelas’, ‘oceanos’, ‘eternidade’, coisas grandiosas, para se referir a um animal.” Essa interpretação é especialmente equivocada porque tais palavras grandiosas não se referem ao gato, no poema, mas são usadas na descrição do planeta Terra – que, apesar de tão grandioso, “é menos que um grão de areia se comparado às estrelas.” No Grupo 2, o distrator **D** foi o segundo mais assinalado (e também o segundo distrator mais escolhido pelo Grupo 1): para esses alunos, o quanto o dono gosta de seu gato se confirma, no poema, pelo modo como “fala com o gato, por diminutivo (‘gatinho’), uso de ‘querido’ e especialmente de ‘tu’, que indica respeito.” Os alunos podem ter sido atraídos pelo fato de que o tratamento no diminutivo e o uso de “querido” serem, realmente, mais um indicativo linguístico do apreço do dono pelo seu gato. No entanto, o uso do “tu,” em língua portuguesa, não indica necessariamente respeito e, para além desse equívoco, o tema do poema é exatamente demonstrar o apreço do eu lírico pelo seu gato de estimação por meio da diminuição de algo extremamente grandioso (o tamanho e a longevidade de uma estrela) se comparado ao quanto seu gatinho lhe é estimado. Assim, observam-se dois erros distintos: um que pode ser avaliado como mais grave, pois os alunos que entenderam que as palavras estrelas, oceano e eternidade se referiam ao gato demonstram dificuldades importantes de leitura, por não conseguirem recuperar referentes e estabelecer relações no interior do texto; já o segundo erro está mais associado a uma não compreensão global do sentido do texto e ao desconhecimento de um funcionamento formal da língua, que não permitiu aos alunos descartarem a alternativa **D** ao identificarem uma falsa afirmação ali presente.

NÍVEL AVANÇADO: ≥ 375

Análise Pedagógica do Nível

Os alunos situados nesse nível (0,5%) 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.

Exemplos de itens da prova Saesp 2015 para o Nível Avançado:

Exemplo 6³⁴

Habilidade Avaliada

H15 Estabelecer relações entre segmentos do texto, identificando retomadas ou catafórica e anafóricas ou por elipse e repetição. **(GII)**

Tema 3 – Reconstrução da textualidade.

Questão 43

Leia o texto e responda à questão.

OS HOMENS DE AMANHÃ

É principalmente durante a adolescência que sentimos necessidade de marcar a diferença, quer pelo que somos, quer pelo modo como nos apresentamos.

A maior parte dos jovens procura vestir-se de modo original, utilizando a sua roupa como forma de expressão. De maneira mais simples ou mais “chocante”, procuramos dar um toque pessoal ao que vestimos, criar um estilo próprio, que nos distinga dos outros. Alguns estilos de vestuário estão fortemente ligados a determinadas correntes musicais e sociais. Em certos casos, a aparência de um indivíduo torna-se uma forma de inclusão e noutros, uma forma de exclusão em determinados grupos sociais.

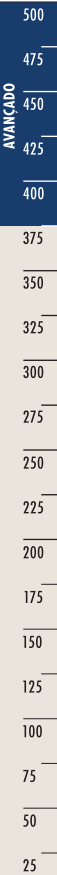
Todos os dias somos julgados pela nossa aparência, podendo escolher a imagem que transmitimos aos outros através do nosso estilo pessoal. Algumas características de determinados estilos (como *piercings* e as tatuagens, por exemplo) foram em tempos vistas como algo bizarro. Atualmente, estão tão banalizadas que foram “absorvidas” pela nossa sociedade.

Muitas meninas vivem obcecadas em igualar-se à beleza “vendida” pelas revistas. Sentem que não são bonitas o suficiente, magras o suficiente, perfeitas o suficiente. Desta forma, deixam-se enredar numa busca incessante por uma falsa perfeição que as leva a rejeitar a sua própria imagem. Em suma, a moda não é algo que devemos seguir à risca, querendo transformar-nos no que vemos. Devemos sim, vê-la como algo que podemos adaptar a nós próprios, sem nunca abdicarmos daquilo que realmente somos.

(Carolina Galvão. *Os homens de amanhã*.

Disponível em: <<http://oshomensdeamanha.blogspot.com/2008/06/texto-de-opiniopesquisa-moda.html>>. Acesso: outubro de 2008. Fragmento)

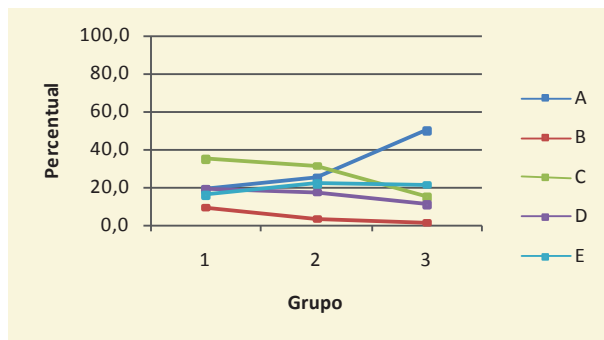
34 Descrição do ponto 375 da Escala de Língua Portuguesa – SARESP.



No trecho “torna-se uma forma de inclusão e **noutros**, uma forma de exclusão em determinados grupos sociais.” (segundo parágrafo), o termo sublinhado se refere a

- (A) casos.
- (B) correntes.
- (C) estilos.
- (D) grupos.
- (E) indivíduos.

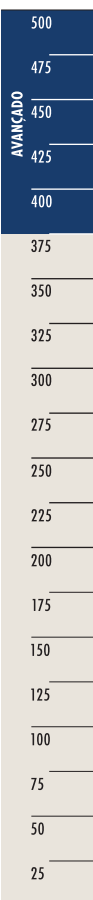
Gab	N	Parâmetros TCT				
		Dificuldade		Discriminação		
A	68.493	Difícil	Boa			
Estatísticas		Alternativas				
		A	B	C	D	E
% Total		31,90	4,90	26,90	16,10	20,10
% Grupo 1		19,30	9,70	35,00	19,70	16,40
% Grupo 2		25,00	3,80	31,70	17,60	21,90
% Grupo 3		50,00	1,70	15,00	11,50	21,80



Comentário

Este item apresenta um artigo de opinião para aferir a habilidade que os alunos têm em estabelecer relações entre segmentos do texto por meio de recursos coesivos, mais especificamente, catáforas, anáforas, elipses ou repetições. A tarefa dos alunos era identificar o que o termo *noutros* recupera na sentença “em certos casos, a aparência de um indivíduo torna-se uma forma de inclusão e *noutros*, uma forma de exclusão [...]”. Há, portanto, a elipse do termo *casos*, que deveria ser identificado pelos alunos como sendo o termo a que “*noutros*” se refere.

Considerando a média geral, apenas 31,9% dos alunos pôde resolver com êxito o problema apresentado pelo item. Observando os índices específicos de cada grupo, percebe-se que, mesmo no grupo com o melhor desempenho na totalidade da prova, o índice de acerto foi baixo: apenas 50% dos alunos do Grupo 3 identificou que o referente de *noutros* é *casos*. Dentre esses alunos, o distrator **E** (“indivíduos”) mostrou-se especialmente atrativo, com 21,9% das respostas. No Grupo 1, o gabarito foi apenas a terceira alternativa mais escolhida: entre esses alunos, o gabarito **A** concentrou 19,3% das respostas, enquanto que os distratores **C** (“estilos”) e **D** (“grupos”) concentraram 35% e 19,7%, respectivamente, das respostas. Por fim, no Grupo 2, também um distrator concentrou mais respostas do que o gabarito: 31,7% dos alunos assinalou **C** como resposta para o problema apresentado enquanto 25% escolheu o gabarito **A**. Vale observar, ainda, que o distrator **E** também teve, nesse grupo, um alto percentual de respostas: 21,9%. Percebe-se, assim, que, em cada grupo, um distrator mostrou-se mais atrativo: no Grupo 1, **C** e **D**; no Grupo 2, **C** e **E**; no Grupo 3, **E**. Em todos eles, portanto, o distrator **B** (*correntes*) mostrou-se como a resposta mais improvável. De fato, o conhecimento de concordância nominal da língua já permitiria ao aluno excluir **B** como resposta, pela falta de concordância entre “*noutro*” e “*correntes*” – o que é um indicativo de que os alunos, em geral, perceberam que havia, no problema proposto, uma elipse. Já as demais alternativas



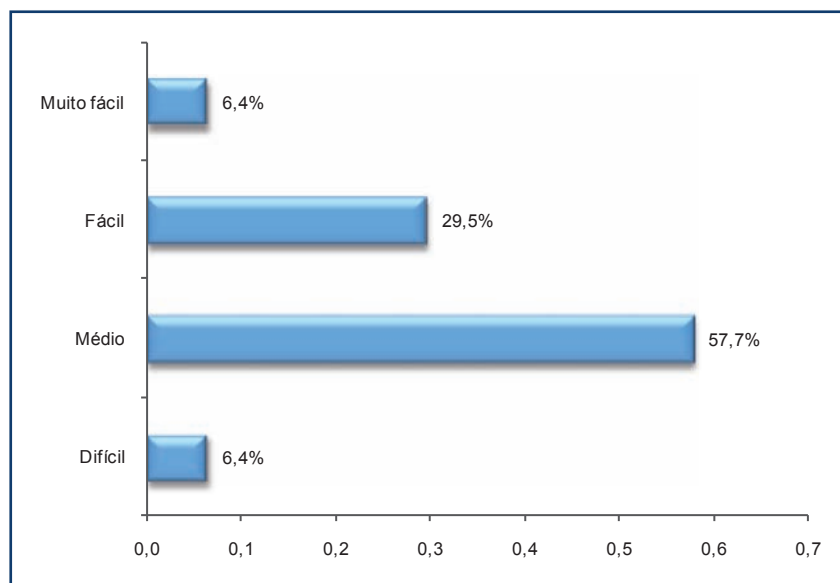
apontam para a não compressão global do enunciado, pois qualquer uma delas, embora possíveis em termos de construção da frase, mostra-se problemática em termos do sentido. O fato de praticamente 80% dos alunos do Grupo 1, 75% dos alunos do Grupo 2 e 50% dos alunos do Grupo 3 terem escolhido outras alternativas como resposta que não o gabarito aponta para uma dificuldade de estabelecer as relações entre as partes do texto, isto é, de compreensão do funcionamento dos elementos linguísticos de coesão textual. São esses elementos – dentre eles as anáforas, catáforas, repetições e elipses, que tornam o texto uma unidade funcional, com sentido, e não um amontoado de frases soltas que não se relacionam. Não ser capaz de estabelecer tais relações significa não ser capaz – ou apresentar lacunas – de compreensão daquilo que se lê.

4.6.1. – CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

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 do SARESP, conforme se verá a seguir. Estes 104 itens são distribuídos em 26 cadernos distintos, contendo 24 questões de múltipla escolha.

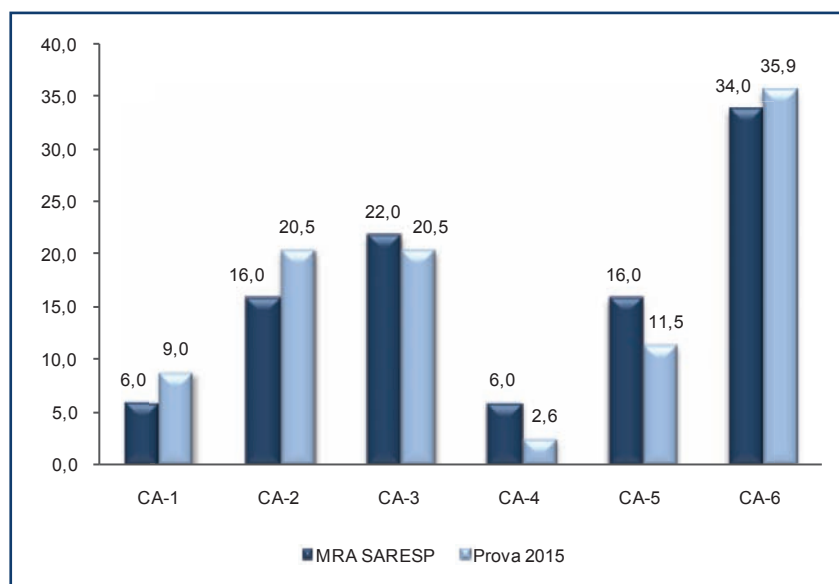
O gráfico a seguir registra o grau de dificuldade aferido nos itens da prova de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio em 2015.

Gráfico 16. – Percentual de Distribuição dos Itens de Língua Portuguesa segundo Nível de Dificuldade da Prova da 3ª série do Ensino Médio – SARESP 2015



Dos dados apresentados, é importante observar que a prova foi composta por itens de dificuldade média e fácil. No entanto, itens difíceis também estiveram presentes na prova, de modo a torná-la uma ferramenta capaz de avaliar alunos com diferentes perfis. O gráfico 17 a seguir, mostra a relação entre a prova aplicada aos alunos em 2015 e a Matriz de Referência da Avaliação do SARESP levando em conta o número de habilidades por Competências de Área.

Gráfico 17. – Distribuição dos Itens segundo Habilidades e Competências de Área na Prova de Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio – SARESP 2015



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 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 2015.

Este perfil de prova está diretamente associado ao perfil dos alunos, que a evolução temporal das médias de proficiência sinaliza. A seguir, este perfil, já apresentado na primeira parte deste relatório, é exposto e comentado.

Tabela 9. – Evolução Temporal das Médias de Proficiência Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Fundamental – Rede Estadual

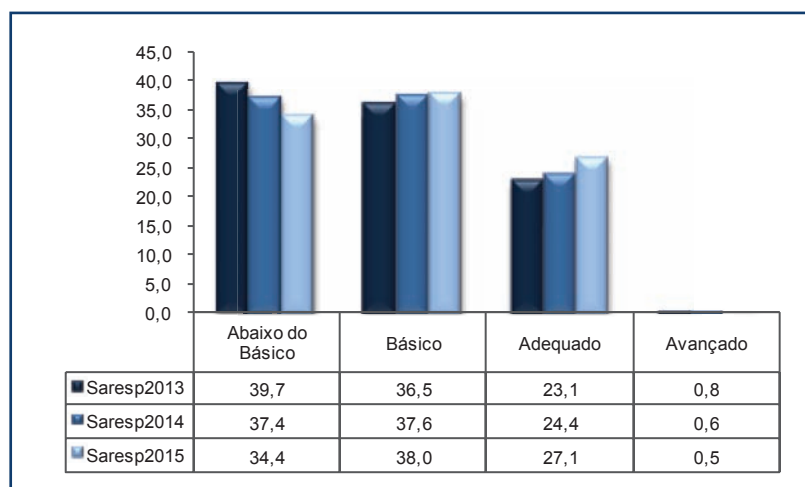
SARESP 2010	SARESP 2011	SARESP 2012	SARESP 2013	SARESP 2014	SARESP 2015
265,7	265,7	268,4	262,7	265,7	267,8

No período de 2010 a 2015, a 3ª série EM experimentou um avanço de 2,1 pontos na média de proficiência em Língua Portuguesa, conforme mostra a Tabela 9. Ainda assim, ainda que haja um discreto avanço, a média atual não pôde alcançar a média de 2012, de 268,4 pontos, a mais alta no período analisado.

Como se pode observar, no período analisado, as médias de proficiência dos alunos da 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa, situam-se no mesmo intervalo da escala (entre 250 a menor que 300), que corresponde ao nível Básico. Atualmente, distancia-se, atualmente, em 32,2 pontos do nível Adequado.

O gráfico que segue apresenta as mudanças na proporção de alunos em cada nível de proficiência no período de 2013 a 2015.

**Gráfico 18. – Percentual de Alunos por Nível de Proficiência
Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio – SARESP 2013 a 2015**



Como se pode observar, o percentual de alunos no nível Abaixo do Básico tem diminuído de maneira gradual nos últimos anos, passando de 39,7% (em 2013) para 34,4% (em 2015), uma queda de 5,3%. No nível Abaixo do Básico, os estudantes desenvolveram habilidades muito elementares para a continuação dos seus estudos. Por esse motivo, essa redução contínua indica que o trabalho feito nas escolas tem surtido efeito positivo. Além disso, chama a atenção o crescimento do percentual de educandos nos níveis Adequado no período analisado, que passou de 23,1% (em 2013) para 27,1% (em 2015), um aumento de 4%.

Observa-se, portanto, que de maneira geral, há um avanço dos alunos na escala de proficiência. No entanto, observa-se, igualmente, que ainda há muito trabalho a ser feito, quando se deseja que esses alunos atinjam o mais rapidamente possível o nível Adequado. A melhoria e o avanço resultam de muito trabalho e dedicação do corpo docente e dirigentes, e há a possibilidade de se perder o que já foi conquistado, caso não se invista com constância no processo de ensino e de aprendizagem.

4.7. – ANÁLISE COMPARATIVA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO – HABILIDADES ARGUMENTATIVAS

Os dados e análises a seguir dão ênfase ao desempenho dos alunos nas habilidades que trabalham com a argumentação no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio com o objetivo de realizar uma análise comparativa do desempenho nas duas etapas de escolaridade.

A escolha destas habilidades se justifica pelo fato de a tipologia argumentativa ser introduzida de maneira sistemática nas atividades didáticas no 9º ano do Ensino Fundamental, sendo um dos principais focos de reflexão das tarefas propostas. E, considerando que, no ciclo seguinte da escolarização, a abordagem das habilidades argumentativas são a principal tipologia trabalhada em sala de aula, uma vez que o domínio da escrita de textos argumentativos é especialmente importante para que os alunos concluintes do Ensino Médio possam prosseguir na próxima etapa de escolarização, pretendeu-se conhecer o resultado da análise comparativa do desempenho dos alunos de 9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. As provas de Língua Portuguesa do SARESP 2015 possibilitam essa análise dos alunos nas duas etapas de escolaridade.

Essa proposta de análise comparativa se organiza, preliminarmente, com a comparação de habilidades argumentativas descritas na Matriz de Referência da Avaliação do SARESP, que prevê para o 9º Ano do Ensino Fundamental, três habilidades que exploram o funcionamento linguístico de textos argumentativos. Na 3ª série do Ensino Médio, são seis habilidades. Nas duas etapas de escolaridade, as habilidades encontram-se agrupadas no *Tema 3 – Reconstrução da Textualidade*, conforme o quadro a seguir.

Matriz de Referência – SARESP

Tema 3 – Reconstrução da textualidade

9º ano do Ensino Fundamental	3ª série do Ensino Médio
	H12 Identificar estratégias empregadas pelo autor, em um texto argumentativo, para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
H13 Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo.	H13 Identificar a proposta defendida pelo autor em um texto, considerando a tese apresentada e a argumentação construída.
H14 Identificar o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo.	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.
H18 Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor.	H19 Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor.
	H20 Inferir o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo.

Como é possível observar, a Matriz do Ensino Médio amplia as habilidades definidas para o trabalho com a argumentação, o que é natural. É no 9º ano do Ensino Fundamental³⁵ que os alunos são introduzidos, de maneira sistemática, às características dos textos argumentativos – trabalho que tem continuidade ao longo do Ensino Médio. Além disso, é possível perceber que duas das habilidades que têm equivalência nos dois anos ganham complexidade no Ensino Médio: se, no 9º ano EF, os alunos devem localizar argumentos (H13), na 3ª série EM eles já devem identificar a proposta do autor, considerando a tese e os argumentos (H13); se, no 9º ano EF, é preciso reconhecer operadores discursivos típicos da argumentação (H14), no Ensino Médio já devem identificar estratégias argumentativas mais complexas, como contra-argumentação, comparação, analogia, etc. (H14).

Na Tabela 9 a seguir, são apresentados os índices gerais de acertos nos itens que aferem o domínio dos alunos nas habilidades argumentativas no Saesp 2015, para o 9º ano EF e a 3ª série EM.

³⁵ Nos 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, a argumentação é abordada, mas de maneira bastante introdutória, o que é sinalizado pelo fato de haver, na Matriz desses anos, apenas uma habilidade desse tipo (H15 no 5º EF e H11 no 7º EF).

**Tabela 9. – Percentuais de Acerto em Habilidades Argumentativas – Prova de Língua Portuguesa
9º ano do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio – SARESP 2015**

9º ano do Ensino Fundamental		3ª série do Ensino Médio	
Itens/Habilidades	Percentuais de acerto	Itens/Habilidades	Percentuais de acerto
H13a	56,3	H12a	78,4
H13b	50,1	H12b	80,2
H14a	69,5	H12c	64,4
H14b	33,6	H13a	37,7
H14c	41,3	H13b	37,5
H18a	68,3	H14a	61,8
H18b	57,7	H14b	49,4
H18c	37,4	H19a	41,0
		H19b	36,5
		H20a	50,4
Média de acertos	51,8		53,7

Legenda: a, b e c identificam diferentes itens de uma mesma habilidade.

A prova do 9º ano do Ensino Fundamental contou com oito itens que trabalhavam com as habilidades argumentativas, sendo 69,8% o maior percentual de acerto nestes itens. Além disso, dos oitos itens, em três deles o percentual de acerto foi inferior a 50%.

No Ensino Médio, que teve na composição da sua prova dez itens que aferiam o domínio de habilidades argumentativas, observa-se um comportamento similar: em metade dos itens o percentual de acerto não chega a 50%. No entanto, há um diferencial que deve ser mencionado: em dois itens (H12a e H12b), o desempenho é bastante satisfatório, com percentual de acerto superior a 75% – em especial se considerado o fato de que esses índices se baseiam no desempenho geral do alunado, isto é, dos Grupos 1, 2 e 3.

Quando levada em conta a média de acertos nesses itens especificamente, nota-se um discreto avanço de 1,9 pontos: no 9º ano EF, a média de acerto na totalidade dos itens com habilidades argumentativas foi de 51,8% e, na 3ª série do Ensino Médio, de 53,7%.

Percebe-se, assim, a necessidade de trabalho mais sistemático com habilidades argumentativas ao longo do Ensino Médio. Argumentar é uma atividade da vida cidadã, em diferentes contextos do dia a dia. Por essa razão, o ensino das habilidades relacionadas à argumentação é essencial. Além disso, o domínio das estratégias linguísticas de argumentação assume papel central nos processos seletivos para a continuidade do processo de escolarização. Como se conhece, a dissertação é o gênero solicitado na prova de redação da maior parte dos vestibulares; um bom desempenho em provas de redação é um diferencial importante na seleção dos candidatos.

No contexto dessa breve análise aqui apresentada, é válido retomar uma reflexão presente no Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa – SARESP 2013 – 9º ano do Ensino Fundamental³⁶. Naquele ano, foi desenvolvida uma análise de correlação entre a Matriz de Referência da Avaliação do SARESP e o Currículo do Estado de São Paulo. No momento em que o foco da discussão é exatamente a importância do domínio de habilidades argumentativas, é dada ênfase ao fato de que não só em contexto escolar que as habilidades ligadas à argumentação têm importância. Na realidade, segundo muitos estudiosos, a argumentatividade é traço fundamental da língua:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental. (KOCH, 1984, p.19)³⁷

Como esclarece Ingedore Koch, em sua obra *Argumentação e Linguagem*, a argumentação está inevitavelmente presente no cotidiano das pessoas, pela própria natureza da linguagem e dos seres humanos. Desse modo, percebe-se a importância desse momento na vida dos alunos, que serão apresentados a um traço linguístico fundamental. O domínio dos mecanismos linguísticos característicos da argumentação será extremamente importante para a vida dos alunos, dentro e fora do ambiente escolar, na medida em que situações em que é necessário sustentar, negociar, refutar, defender uma tomada de decisão são parte do cotidiano humano.

Assim, o trabalho com as habilidades argumentativas, que tem início na etapa final do Ensino Fundamental e continua sendo desenvolvida, com maior ênfase na etapa final do Ensino Médio, é de extrema importância.

36 Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa – Saresp 2013 – 9o ano do Ensino Fundamental. p. 164.

37 KOCH, Ingedore G. *Villaça. Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

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

DESCRIÇÃO DA ESCALA

DE PROFICIÊNCIA EM

LÍNGUA PORTUGUESA

DESCRIÇÃO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA

75

■■■■■■■■■■

No ponto 75, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental:

- selecionam palavras no texto de uma cantiga.

100

■■■■■■■■■■

No ponto 100, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também:

- localizam informação explícita em um poema.

No ponto 100, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam o sentido de expressão típica da fala coloquial utilizada em segmento de história em quadrinhos; e o local ou época em que se desenrola o enredo.

125

■■■■■■■■■■

No ponto 125, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental:

- inferem informação subentendida em uma piada.
- identificam o efeito de sentido produzido em quadrinhos pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais.

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; e 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;
- identificar o público-alvo de um texto, considerando o uso de gírias.

150

■■■■■■■■■■

No ponto 150, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também:

- localizam informação explícita em texto informativo.
- inferem informação subentendida com apoio de recursos gráfico-visuais, em texto informativo.

No ponto 150, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em receita culinária e informativo de interesse didático; e 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; e 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 morfossintáticos expressivos, em poema; e de onomatopeia, 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; e a 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 3º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam a finalidade de um trecho de texto de receita culinária.
- inferem informações subentendidas em texto informativo, com base na sua compreensão global.

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; e 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, verbe 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; e 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; e 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; e 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; e 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;
- identificam o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de verbos no imperativo em instruções.

200

No ponto 200, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental também:

- inferem informação implícita em uma história de humor.
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de marca discursiva de temporalidade no encadeamento dos fatos.

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; e 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;
- 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; e 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; e 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; e 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 (onomatopeia e neologismo), em conto, fábula e anedota; de recursos sonoros e rítmicos, em poema; de reiteração das mesmas palavras, em poema; e 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; e 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; e 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; e 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; e 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 morfossintáticos, 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; e 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; e 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; e 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 e guia turístico.

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 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; e 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; e 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; e 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; e o referente de um pronome de tratamento; e, 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; e 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; e 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; e 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; e 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; e de advérbio em título de texto de humor; e 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; e 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; e 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; e os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento, em instruções e propaganda institucional, e considerando 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; e 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;
- localizam e integram várias informações explícitas, sintetizando-as em uma ideia geral, em comentário pessoal.

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; e 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, entre outras concorrentes, 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; e 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 quadrinhos;
- 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 segmento de conto, 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; de pontuação expressiva (reticências), em segmento de história em quadrinhos, exclamação, em diferentes partes de fábula, e interrogação, em poema; e de 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; a perspectiva do narrador, em fábula; e 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; e 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; e 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; e 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 notícia, 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; e formas verbais e pronominais decorrentes da mudança de foco narrativo no enunciado de notícia;
- identificam mudanças no enunciado pela transformação do foco narrativo da terceira para a primeira pessoa, em 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; de pontuação expressiva (interrogação), em segmento de crônica; e de 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; e, 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; e o humor produzido, pela introdução de um fato novo no final da narrativa, em crônica, e de metáfora, em haikai.

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; e 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; e 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 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; e 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; e 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; e 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; e 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; e 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, e, 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.

275

No ponto 275, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também:

- inferem o assunto principal, com base em informações contidas em título e corpo do texto, em notícia;
- localizam e relacionam itens explícitos de informação distribuídos ao longo de texto artigo de divulgação;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações implícitas, com base na compreensão global do texto, em instruções;
- distinguem a opinião de um fato, em artigo de divulgação científica;
- inferem informação pressuposta no enunciado citado, em notícia;
- justificam o efeito de humor produzido, 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 o sentido conotado de expressão, em verso de poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pela repetição dos mesmos versos, em poema;
- inferem o efeito de humor, em trecho de romance, justificando a ambiguidade produzida pelo uso de expressão.

No ponto 275, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam o interlocutor pelo reconhecimento de palavra que se refere a ele em frase do texto, em artigo de divulgação;
- identificam o sentido denotado de expressão utilizada em segmento de texto de instruções; e de vocábulo de área científica, em artigo de divulgação;
- localizam itens explícitos de informação, relativos à descrição de uma pessoa, em artigo de historiografia;
- comparam informações explícitas, estabelecendo relações entre elas, em gráfico;
- inferem: informação subentendida, com base na compreensão global do texto, em entrevista, notícia e artigo de divulgação científica; e a ideia principal do texto, em artigo de opinião;
- selecionam legenda para o texto, considerando as informações explícitas nos indicadores que o acompanham, em mapa temático;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de notícia e artigo de divulgação, identificando o antecedente de um pronome oblíquo;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de artigo de divulgação científica;
- distinguem a opinião de fato, em segmento de artigo de divulgação científica;
- 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 e notícia; e de pontuação (aspas) para indicar expressões coloquiais, em instruções;
- identificam o uso de marcas típicas da fala em segmento de segmento de carta de leitor;

- identificam: padrões nos processos transformação de verbos em substantivos; o uso adequado da concordância verbal (sujeito/predicado), com base na correlação entre definição/exemplo; e os sentidos decorrentes do uso de tempo verbal em frase do texto;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: dos advérbios de modo, em poemas; dos verbos no imperativo, em conto; de palavra colocada entre aspas, em crônica; e do ponto de exclamação, em verso do poema;
- identificam: marcas explícitas da presença do narrador-personagem, em segmento de relato literário; a retomada de um fato histórico, em o segmento de romance; o papel desempenhado pela personagem, em crônica; a sequência dos fatos, em fábula; e o segmento em que o enunciador determina o desfecho do enredo, em crônica narrativa;
- inferem uma comparação implícita em crônica; o humor do texto, em crônica; e a ironia presente no enredo, justificando o modo como ela foi construída, em conto;
- identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em verbete de dicionário.

No ponto 275, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também:

- identificam: a finalidade de produção e o assunto principal do texto, em carta de opinião e propaganda; e a intenção do autor ao produzir texto, em carta de opinião para jornal;
- identificam o sentido restrito de expressão científica utilizada em segmento de artigo de divulgação;
- localizam e relacionam itens explícitos de informação, em artigo de divulgação científica;
- localizam: informações explícitas, com o objetivo de solucionar um problema proposto, em infográfico; itens explícitos de informação, relativos à descrição de características de determinado fenômeno ou fato, em notícia;
- 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; e 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, de artigo de divulgação e resenha;
- 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; e, 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; e considerando a brincadeira do poeta com palavras homônimas, em poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de pontuação expressiva (exclamação), em trecho de fábula.

No ponto 275, os alunos da 3ª série do Ensino Médio também:

- identificam: os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em requerimento; e 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; e 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; e 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; e 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: a unidades linguísticas (sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação (uso da vírgula); e a 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; e à forma (soneto) como o poema foi construído;
- inferem: a perspectiva do narrador, em crônica; o conflito gerador do enredo, em crônica; e, 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; e 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; e 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; e 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 e biografia;
- 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; 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; e 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; e de humor ou ironia produzido pelo uso intencional de pontuação expressiva (frase entre parênteses), em crônica; apresentação de fatos contraditórios, em conto; e 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; e 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; e 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; e 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; e 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; e 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; e 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; e 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 e ensaio;
- 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

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; e 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; e 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; e 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; e 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;

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 o 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; e 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;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de opinião, identificando retomadas anafóricas por elipse;
- 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; e 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
- 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 (debreaagem 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 e pelo uso de pergunta retórica, em poema; pela transformação de sentido de uma expressão reiterada, em crônica reflexiva; e 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.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

Antonio Celso de Paula Albuquerque Filho - Coordenador

Departamento de Avaliação Educacional

Cyntia Lemes da Silva Gonçalves da Fonseca - Diretora

Maria Julia Filgueira Ferreira - Assistente Técnica

Centro de Aplicação de Avaliações

Denis Delgado dos Santos

Fagner Lima Nunes Cavinato

José Guilherme Brauner Filho

Kamila Lopes Candido

Lilian Sakai

Manoel de Castro Pereira

Nilson Luiz da Costa Paes

Teresa Miyoko Souza Vilela

Centro de Planejamento e Análise de Avaliações

Juvenal Gouveia - Diretor

Ademilde Ferreira de Souza

Cristiane Dias Mirisola

Isabelle Regina de Amorim Mesquita

Patrícia de Barros Monteiro

Soraia Calderoni Statonato

Departamento de Informação e Monitoramento

Ione Cristina Ribeiro Assunção - Diretora

Departamento de Tecnologia de Sistemas e Inclusão Digital

André da Costa Silva - Diretor

Central de Atendimento

Debora Regina de Lima Episcopo - Diretora

Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

Ghislaine Trigo Silveira - Coordenadora

Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica

Regina Aparecida Resek Santiago - Diretora

Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais

Sonia de Gouveia Jorge - Diretora

Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, do Ensino Médio e da Educação Profissional

Valéria Tarantello de Georgel - Diretora

FUNDAÇÃO PARA O VESTIBULAR DA UNESP

Responsáveis pela Execução do Saesp 2015 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

Homel Pedrosa Marques

Capa

Cintia Tinti

Editoração

Marcelo Alt dos Reis

Relatório Pedagógico
LÍNGUA
PORTUGUESA

SARESP
2015