

# SAEMS 2012

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

REVISTA PEDAGÓGICA  
LÍNGUA PORTUGUESA E  
PRODUÇÃO DE TEXTO  
ENSINO MÉDIO

---

## SEÇÃO 1

Avaliação: O ensino-aprendizagem  
como desafio

---

## SEÇÃO 2

Língua Portuguesa

---

## SEÇÃO 3

Produção de texto

---

## SEÇÃO 4

Resultados desta escola

---

## EXPERIÊNCIA EM FOCO

---

ISSN 2238-0590

## REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa e Produção de Texto  
Ensino Médio

Sistema de Avaliação da Educação da  
Rede Pública de Mato Grosso do Sul

# SAEM S





**GOVERNO DO ESTADO  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**ANDRÉ PUCCINELLI**  
GOVERNADOR

**SIMONE NASSAR TEBET**  
VICE-GOVERNADORA

**MARIA NILENE BADECA DA COSTA**  
SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

**CHEILA CRISTINA VENDRAMI**  
SECRETÁRIA-ADJUNTA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

**ANGELA MARIA DA SILVA**  
SUPERINTENDENTE DE PLANEJAMENTO E APOIO INSTITUCIONAL

**LÁZARA LOPES DA COSTA**  
COORDENADORA DE PROGRAMAS DE APOIO EDUCACIONAL

EQUIPE DE AVALIAÇÃO

**ABADIA PEREIRA DA SILVA**  
**ANA PAULA ALMEIDA DE ARAUJO SORRILHA**  
**EDNA FERREIRA BOGADO DA ROSA**  
**LUCIANA GUILHERME DA SILVA**  
**MARISTELA ALVES DA SILVA TEIXEIRA**  
**PEDRO LUÍS DA SILVA GIARETTA**  
**WALQUIRIA MARIA FERRO**

**ROBERVAL ANGELO FURTADO**  
SUPERINTENDENTE DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

**HILDNEY ALVES DE OLIVEIRA**  
COORDENADOR DE POLÍTICAS PARA ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**MARCIA PROESCHOLDT WILHELMS**  
GESTORA DO ENSINO MÉDIO

ENSINO MÉDIO

**ANA MARIA DE LIMA SOUZA**  
**CÉLIA MARIA VIEIRA ÁVALOS**  
**ERÁIDES RIBEIRO DO PRADO**  
**JUVENAL BRITO CEZARINO JÚNIOR**  
**MARCIO BERTIPAGLIA**  
**TATIANA DA SILVA MAGALHÃES MARANGONI**  
**VANDERSON DE SOUZA**



# AOS EDUCADORES

A avaliação de desempenho de estudantes é um processo intencional e necessário à melhoria do ensino e da aprendizagem, pois, além de ser uma forma de prestar contas à sociedade do papel da escola como instituição de transformação social, promove modificações nas práticas pedagógicas, com vistas à necessidade de um melhor desempenho acadêmico do estudante para viver na sociedade do conhecimento.

Nesta edição, o Saems avaliou apenas os estudantes do Ensino Médio para diagnosticar a qualidade do ensino nessa etapa de escolaridade, com a finalidade de sanar as possíveis defasagens detectadas na aprendizagem, para que os estudantes concluam a Educação Básica, com as competências e habilidades básicas necessárias, para a inserção no mercado de trabalho, para o exercício de sua cidadania e para a continuidade de uma carreira acadêmica bem sucedida.

As avaliações do Saems abrangem as disciplinas Língua Portuguesa/Produção de texto e Matemática e, também, coletam informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os estudantes e para as escolas.

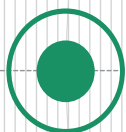
Nesse sentido, os resultados obtidos permitirão ao Órgão Central, aos profissionais da educação e às comunidades de cada unidade escolar uma profunda reflexão e discussão sobre os conhecimentos consolidados pelos estudantes e os que ainda não foram desenvolvidos, para rever as propostas curriculares, planejamentos, metodologias e para verificar se os objetivos do Projeto Político Pedagógico estão sendo atingidos ou se precisam de modificações, com a finalidade de oferecer um ensino efetivamente qualitativo, pois acreditamos que o envolvimento de todos, em especial das famílias, é fundamental para o sucesso da educação.

Atenciosamente,

**Maria Nilene Badeca**  
Secretária de estado de Educação

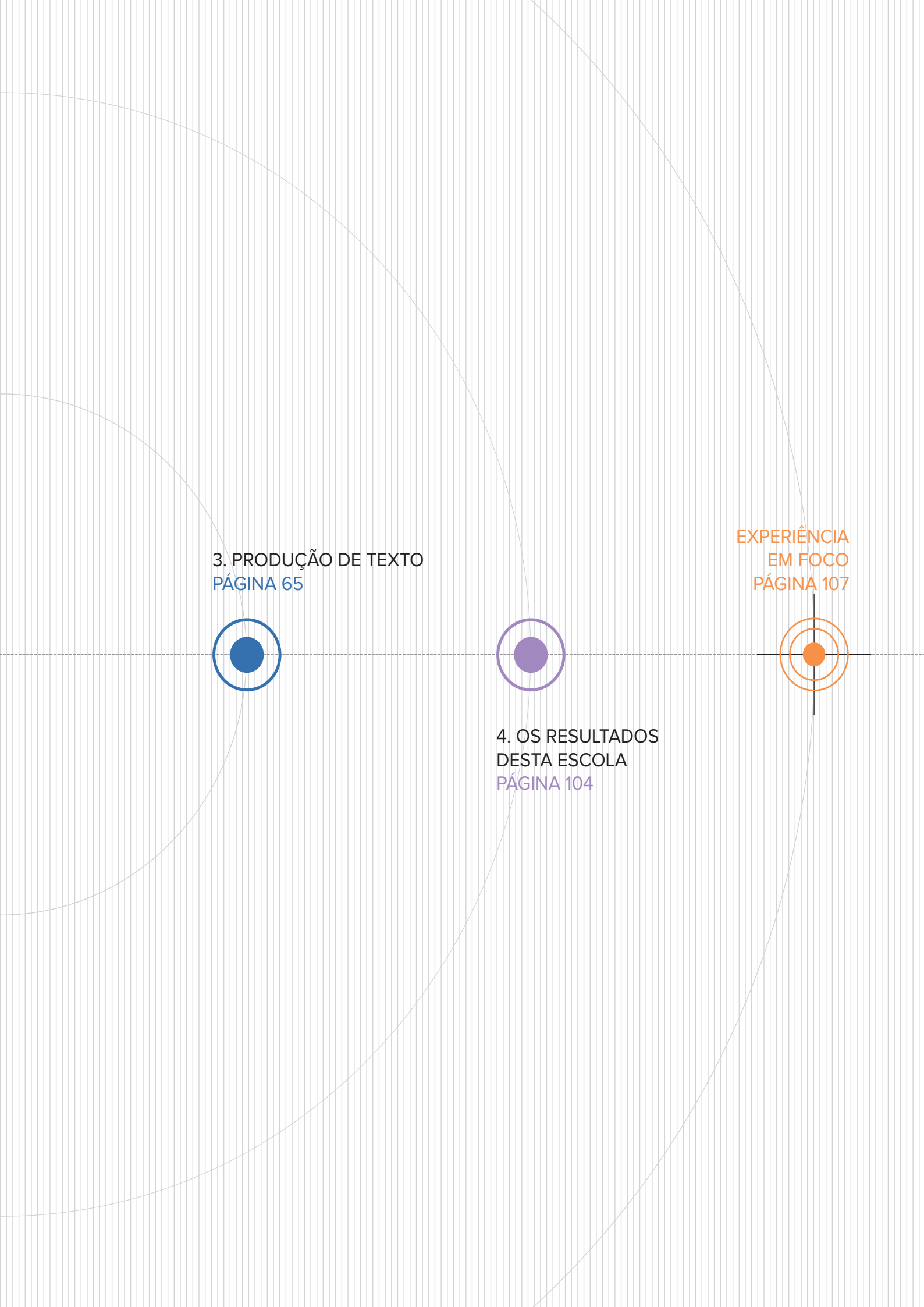
## SUMÁRIO

1. AVALIAÇÃO:  
O ENSINO-APRENDIZAGEM  
COMO DESAFIO  
PÁGINA 08

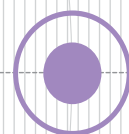
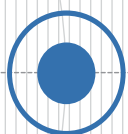


2. LÍNGUA PORTUGUESA  
PÁGINA 14



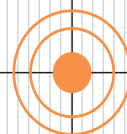


3. PRODUÇÃO DE TEXTO  
PÁGINA 65



4. OS RESULTADOS  
DESTA ESCOLA  
PÁGINA 104

EXPERIÊNCIA  
EM FOCO  
PÁGINA 107







## AVALIAÇÃO: O ENSINO-APRENDIZAGEM COMO DESAFIO

Caro(a) Educador(a), a Revista Pedagógica apresenta os fundamentos, a metodologia e os resultados da avaliação, com o objetivo de suscitar discussões para que as informações disponibilizadas possam ser debatidas e utilizadas no trabalho pedagógico.

Um importante movimento em busca da qualidade da educação vem ganhando sustentação em paralelo às avaliações tradicionais: as avaliações externas, que são geralmente em larga escala e possuem objetivos e procedimentos diferenciados daquelas realizadas pelos professores nas salas de aula. Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos estudantes e aplicadas, de forma padronizada, a um grande número de pessoas. Os resultados aferidos pela aplicação de testes padronizados têm como objetivo subsidiar medidas que visem ao progresso do sistema de ensino e atendam a dois propósitos principais: prestar contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais oferecidos à população e implementar ações que promovam a equidade e a qualidade da educação.



A avaliação em larga escala deve ser concebida como instrumento capaz de oferecer condições para o desenvolvimento dos estudantes e só tem sentido quando é utilizada, na sala de aula, como uma ferramenta do professor para fazer com que os estudantes avancem. O uso dessa avaliação de acordo com esse princípio demanda o seguinte raciocínio: por meio dos dados levantados, é possível que o professor obtenha uma medida da aprendizagem de seus estudantes, contrapondo tais resultados àqueles alcançados no estado e até mesmo à sua própria avaliação em sala de aula. Verificar essas informações e compará-las amplia a visão do professor quanto ao seu estudante, identificando aspectos que, no dia a dia, possam ter passado despercebidos. Desta forma, os resultados da avaliação devem ser interpretados em um contexto específico, servindo para a reorientação do processo de ensino, confirmando quais as práticas bem-sucedidas em sala de aula e fazendo com que os docentes repensem suas ações e estratégias para enfrentar as dificuldades de aprendizagem detectadas.

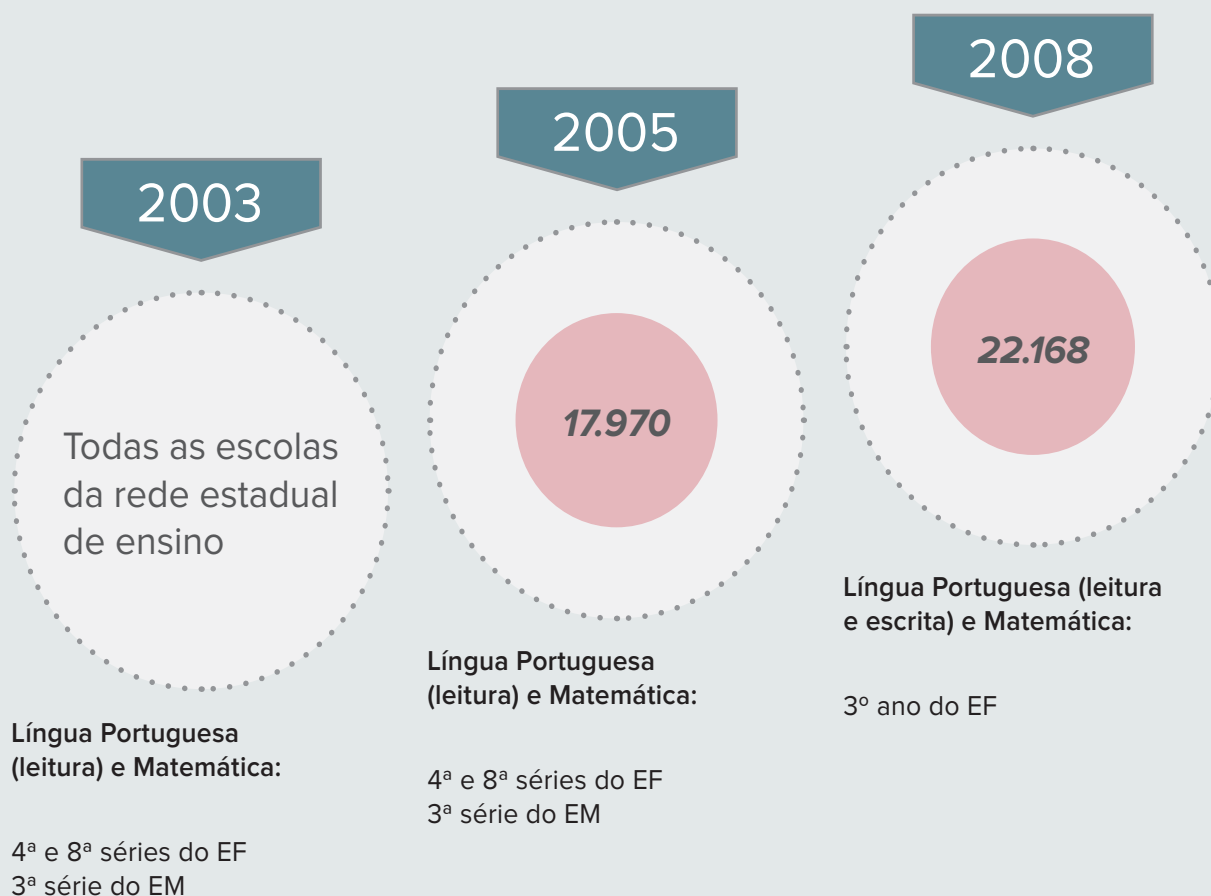
A articulação dessas informações possibilita consolidar a ideia de que os resultados de desempenho dos estudantes, mesmo quando abaixo do esperado, sempre constituem uma oportunidade para o aprimoramento do trabalho docente, representando um desafio a ser superado em prol da qualidade e da equidade na educação.

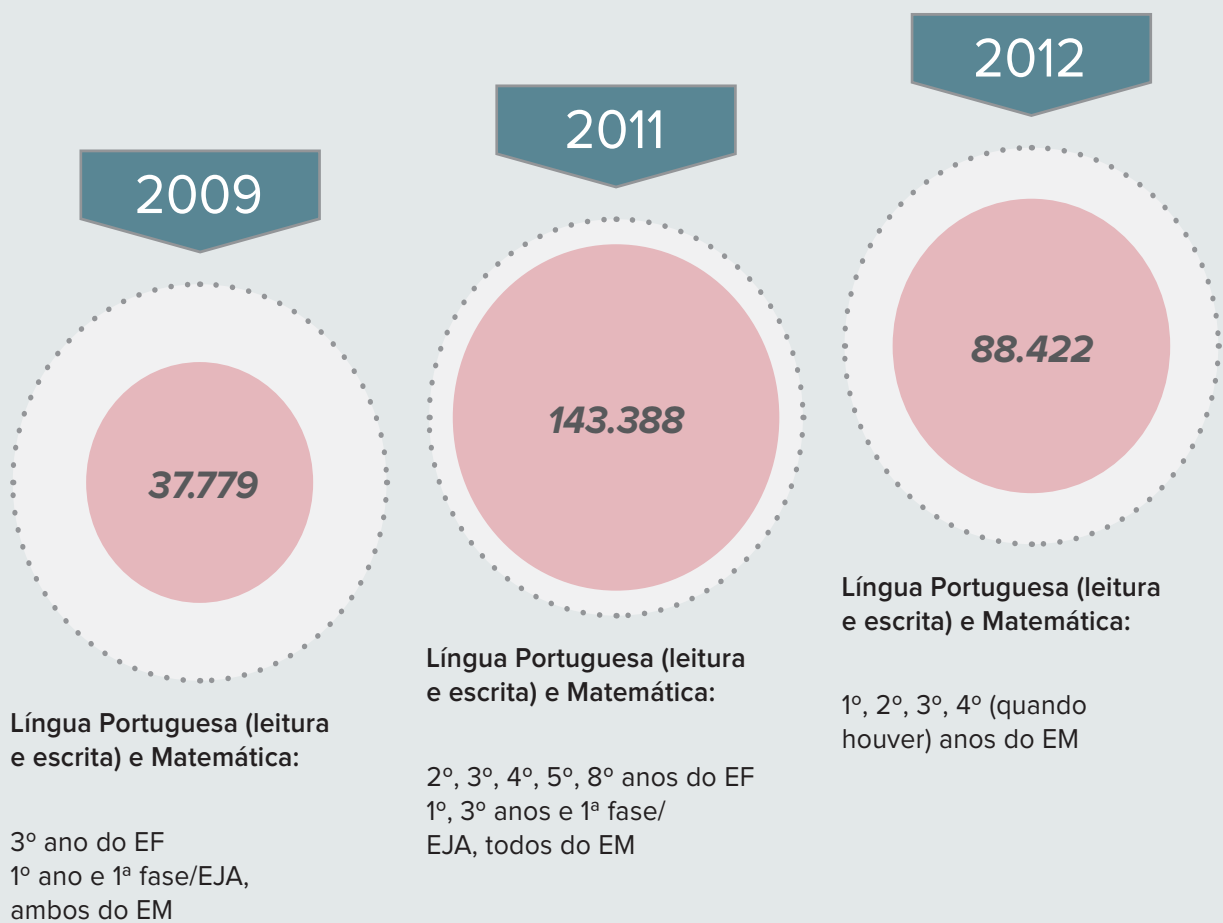


# O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

O Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (Saems) avaliou em 2012 as escolas estaduais de Mato Grosso do Sul nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática do 1º, 2º, 3º e 4º (quando houver) anos do Ensino Médio. Na linha do tempo a seguir, pode-se verificar a trajetória do Saems e, ainda, perceber como tem se consolidado diante das informações que apresentam sobre o desempenho dos estudantes.

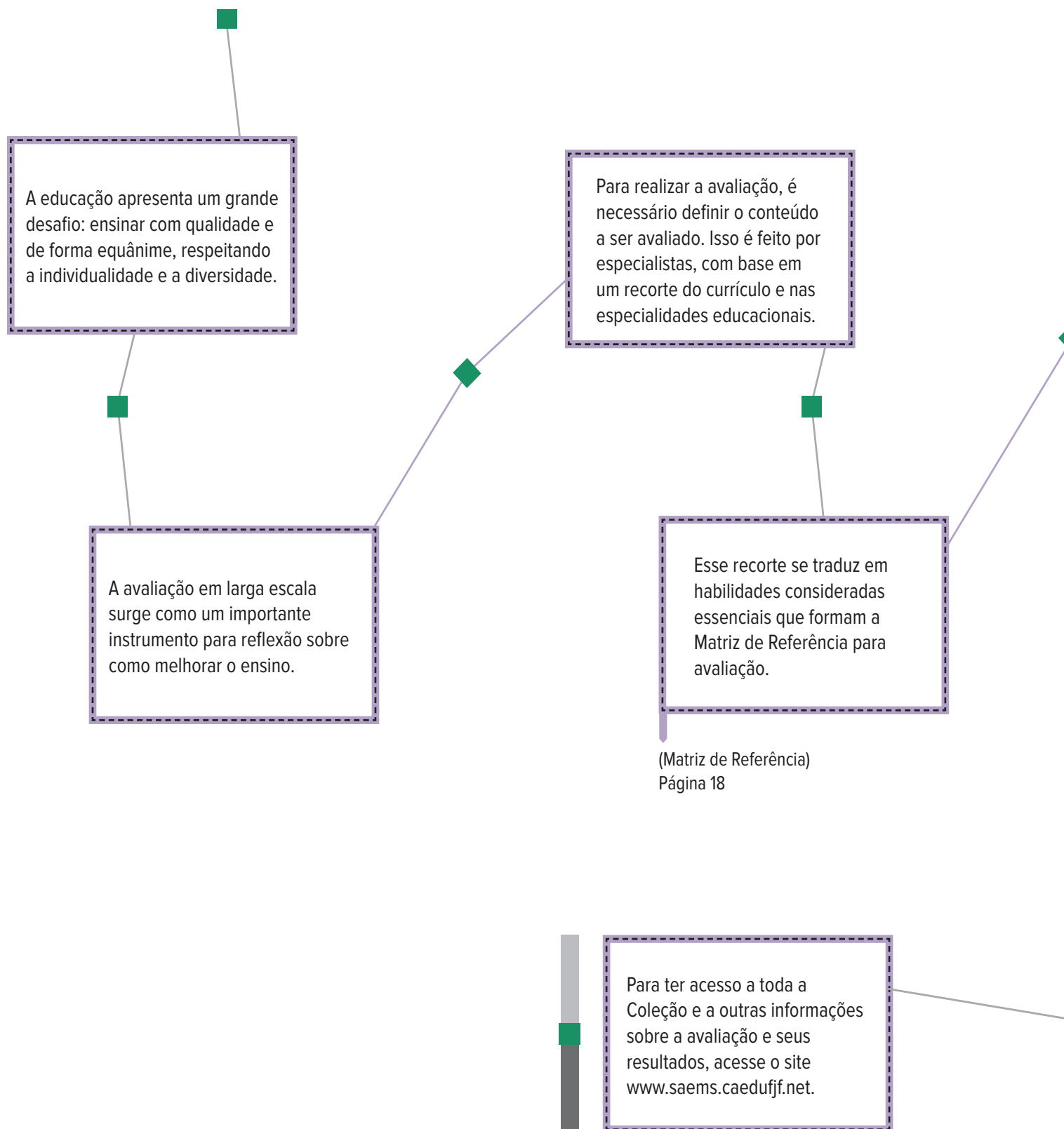
## SAEMS trajetória





# A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA

Esta seção apresenta, passo a passo, a lógica do sistema de avaliação de forma sintética, indicando as páginas onde podem ser buscados maiores detalhes sobre os conceitos apresentados.



(Composição dos cadernos)  
Página 21

Através de uma metodologia especializada, é possível obter resultados precisos, não sendo necessário que os estudantes realizem testes extensos.

(Padrões de Desempenho)  
Página 46

Com base nos objetivos e nas metas de aprendizagem estabelecidas, são definidos os Padrões de Desempenho.

As habilidades avaliadas são ordenadas de acordo com a complexidade em uma escala nacional, a qual permite verificar o desenvolvimento dos estudantes.

A análise dos itens que compõem os testes elucida as habilidades desenvolvidas pelos estudantes que estão em determinado Padrão de Desempenho.

(Escala de Proficiência)  
Página 22

(Itens)  
Páginas 48 a 73

As informações disponíveis nesta Revista devem ser interpretadas e usadas como instrumento pedagógico.

Os resultados da avaliação oferecem um diagnóstico do ensino e servem de subsídio para a melhoria da qualidade da educação.

(Experiência em foco)  
Página 124

(Resultados da Escola)  
Página 120





# 2

## LÍNGUA PORTUGUESA

### INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISES PEDAGÓGICAS

Esta seção traz os fundamentos da metodologia de avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul, a Matriz de Referência, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a Escala de Proficiência. Os conceitos apresentados são tratados com maior detalhamento no site [www.saems.caedufjf.net](http://www.saems.caedufjf.net).

### MATRIZ DE REFERÊNCIA

Para realizar uma avaliação, é necessário definir o conteúdo que se deseja avaliar. Em uma avaliação em larga escala, essa definição é dada pela construção de uma MATRIZ DE REFERÊNCIA, que é um recorte do currículo e apresenta as habilidades definidas para serem avaliadas. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, publicados, respectivamente, em 1997 e em 2000, visam à garantia de que todos tenham, mesmo em lugares e condições diferentes, acesso a conhecimentos considerados essenciais para o exercício da cidadania. Cada estado, município e escola tem autonomia para elaborar seu próprio currículo, desde que atenda a essa premissa.

Diante da autonomia garantida legalmente em nosso país, as orientações curriculares de Mato Grosso do Sul apresentam conteúdos com características próprias, como concepções e objetivos educacionais compartilhados. Desta forma, o estado visa a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em seu sistema educacional com qualidade, atendendo às particularidades de seus estudantes. Pensando nisso, foi criada uma Matriz de Referência específica para a realização da avaliação em larga escala do Saems.

A Matriz de Referência tem, entre seus fundamentos, os conceitos de competência e habilidade. A COMPETÊNCIA corresponde a um conjunto de



habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada HABILIDADE entendida como um “saber fazer”.

Por exemplo, para adquirir a carteira de motorista para dirigir automóveis é preciso demonstrar competência na prova escrita e competência na prova prática específica, sendo que cada uma delas requer uma série de habilidades.

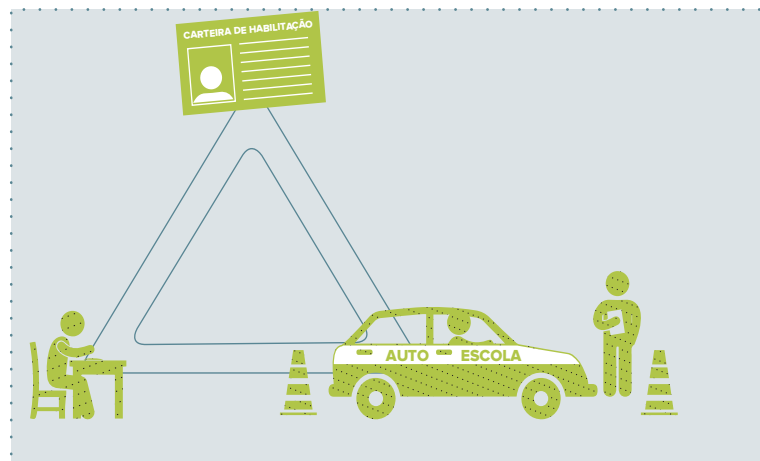
A competência na prova escrita demanda algumas habilidades, como: interpretação de texto, reconhecimento de sinais de trânsito, memorização, raciocínio lógico para perceber quais regras de trânsito se aplicam a uma determinada situação etc.

A competência na prova prática específica, por sua vez, requer outras habilidades: visão espacial, leitura dos sinais de trânsito na rua, compreensão do funcionamento de comandos de interação com o veículo, tais como os pedais de freio e de acelerador etc .

É importante ressaltar que a Matriz de Referência não abarca todo o currículo; portanto, não deve ser confundida com ele nem utilizada como ferramenta para a definição do conteúdo a ser ensinado em sala de aula. As habilidades selecionadas para a composição dos testes são escolhidas por serem consideradas essenciais para o período de escolaridade avaliado e

por serem passíveis de medição por meio de testes padronizados de desempenho, compostos, na maioria das vezes, apenas por itens de múltipla escolha. Há, também, outras habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante que não se encontram na Matriz de Referência por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado. No exemplo acima, pode-se perceber que a competência na prova escrita para habilitação de motorista inclui mais habilidades que podem ser medidas em testes padronizados do que aquelas da prova prática.

A avaliação em larga escala pretende obter informações gerais, importantes para se pensar a qualidade da educação, porém, ela só será uma ferramenta para esse fim se utilizada de maneira coerente, agregando novas informações às já obtidas por professores e gestores nas devidas instâncias educacionais, em consonância com a realidade local.





# MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

## 1º, 2º e 3º/4º anos do Ensino Médio



### Elementos que compõem a Matriz

Competências	Descritores	
<b>PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>		
Localizar e inferir informações.	D08	Localizar informação explícita em textos.
	D09	Identificar o tema ou o assunto global do texto.
	D10	Inferir uma informação em textos verbais.
	D11	Inferir o significado de uma palavra ou expressão.
	D12	Distinguir a essência de um texto.

**TEMA**

O Tema agrupa por afinidade um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores.

**DESCRITORES**

Os descritores associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item.

**ITEM**

O item é uma questão utilizada nos testes de uma avaliação em larga escala, e se caracteriza por avaliar uma única habilidade indicada por um descritor da Matriz de Referência.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

A raposa e as uvas

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muitas uvas. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

— Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas, eu não comeria.

Disponível em: <<http://www.metaforas.com.br/infantis/araposaeeasuvras.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2011. (P030176C2\_SUP)

**Questão 06** P030460C2

Por que a raposa desistiu de comer as uvas?

A) Porque ela estava cansada.  
 B) Porque ela não conseguiu apanhar as uvas.  
 C) Porque as uvas estavam verdes.  
 D) Porque as uvas não serviam para a raposa.

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES	1EM	2EM	3EM/4EM
--------------	-------------	-----	-----	---------

#### PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Localizar e inferir informações.	D8	Localizar informação explícita em textos.	X	X	X
	D9	Identificar o tema ou o assunto global do texto.	X	X	X
	D10	Inferir uma informação em textos verbais.	X	X	X
	D11	Inferir o significado de uma palavra ou expressão em um texto.	X	X	X
	D12	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	X	X	X

#### IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

Mobilizar procedimentos de leitura demandados por diferentes suportes e gêneros textuais.	D13	Interpretar texto com linguagem verbal e/ou não verbal.	X	X	X
	D14	Identificar o tipo textual.	X	X	X
	D15	Identificar o gênero do texto.	X	X	X
	D16	Identificar elementos da narrativa.	X	X	X
	D17	Reconhecer a finalidade do texto.	X	X	X

#### RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

Estabelecer relações de intertextualidade.	D18	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.	X	X	X
	D19	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo texto ou tema.	X	X	X

#### COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

Estabelecer relações entre partes de um texto.	D20	Identificar palavras ou expressões que retomam outros elementos do texto.	X	X	X
	D21	Estabelecer relações causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X
	D22	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	X	X	X
	D23	Identificar a tese de um texto.	X	X	X
	D24	Reconhecer diferentes estratégias argumentativas.			X
	D25	Diferenciar partes principais das secundárias de um texto.	X	X	X

#### RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso recursos expressivos em textos variados.	D26	Identificar efeitos de ironia ou humor.	X	X	X
	D27	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso dos sinais de pontuação e de outras notações.	X	X	X
	D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.	X	X	X
	D29	Reconhecer o efeito de sentido do uso de palavras ou de expressões	X	X	X
	D30	Reconhecer o efeito do uso de recursos estilísticos.	X	X	X

#### VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Identificar marcas que evidenciam locutor e interlocutor ou o uso de variação linguística.	D31	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X
--	-----	---	---	---	---

# TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI)

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é, em termos gerais, uma forma de analisar e avaliar os resultados obtidos pelos estudantes nos testes, levando em consideração as habilidades demonstradas e os graus de dificuldade dos itens, permitindo a comparação entre testes realizados em diferentes anos.

Ao realizarem os testes, os estudantes obtêm um determinado nível de desempenho nas habilidades testadas. Este nível de desempenho denomina-se PROFICIÊNCIA.

A TRI é uma forma de calcular a proficiência alcançada, com base em um modelo estatístico capaz de determinar um valor diferenciado para cada item que o estudante respondeu em um teste padronizado de múltipla escolha. Essa teoria leva em conta três parâmetros:

- Parâmetro "A"

A capacidade de um item de discriminar, entre os estudantes avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram.

- Parâmetro "B"

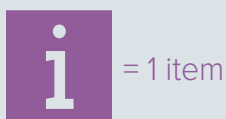
O grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.

- Parâmetro "C"

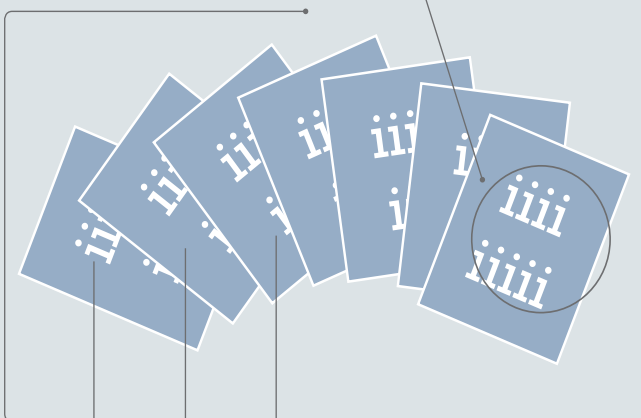
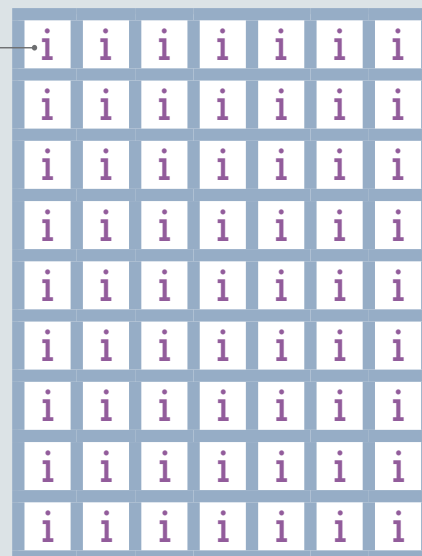
A análise das respostas do estudante para verificar aleatoriedade nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado – o que é estatisticamente improvável – o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

O Saems utiliza a TRI para o cálculo de acerto do estudante. No final, a proficiência não depende apenas do valor absoluto de acertos,

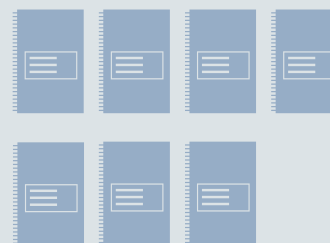
# COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS PARA A AVALIAÇÃO



No Ensino Médio, em Língua Portuguesa, são **63 itens**, divididos em **7 blocos**, com **9 itens** cada



**3 blocos** formam um modelo de caderno totalizando **27 itens**.



Ao todo, são **7 modelos** diferentes de cadernos.

depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o estudante acertou e/ou errou. O valor absoluto de acertos permitiria, em tese, que um estudante que respondeu aleatoriamente tivesse o mesmo resultado que outro que tenha respondido com base em suas habilidades. O modelo da TRI evita essa situação e gera um

balanceamento de graus de dificuldade entre as questões que compõem os diferentes cadernos e as habilidades avaliadas em relação ao contexto escolar. Esse balanceamento permite a comparação dos resultados dos estudantes ao longo do tempo e entre diferentes escolas.



DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES		
		1EM	2EM	3EM
Apropriação do sistema da escrita	Identifica letras	*	*	*
	Reconhece convenções gráficas	*	*	*
	Manifesta consciência fonológica	*	*	*
	Lê palavras	*	*	*
Estratégias de leitura	Localiza informação	D8	D8	D8
	Identifica tema	D9	D9	D9
	Realiza inferência	D10, D11, D13, D26, D27, D28, D29 e D30	D10, D11, D13, D26, D27, D28, D29 e D30	D10, D11, D13, D26, D27, D28, D29 e D30
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D14, D15 e D17	D14, D15 e D17	D14, D15 e D17
Processamento do texto	Estabelece relações lógico-discursivas	D20, D21, D22 e D25	D20, D21, D22 e D25	D20, D21, D22 e D25
	Identifica elementos de um texto narrativo	D16	D16	D16
	Estabelece relações entre textos	D18	D18	D18
	Distingue posicionamentos	D12, D19, D23 e D27	D12, D19, D23 e D27	D12, D19, D23 e D27
	Identifica marcas linguísticas	D31	D31	D31
PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O ENSINO MÉDIO 1º EM				
PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O ENSINO MÉDIO 2º EM				
PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O ENSINO MÉDIO 3º EM				

\* As habilidades relativas a essa competência são avaliadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A ESCALA DE PROFICIÊNCIA foi desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus estudantes desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua onde os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho.

Em geral, para as avaliações em larga escala da Educação Básica realizadas no Brasil, os resultados dos estudantes em Língua Portuguesa são colocados em uma mesma Escala de Proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Por permitirem ordenar



# A ESTRUTURA DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Na primeira coluna da Escala são apresentados os grandes Domínios do conhecimento em Língua Portuguesa para toda a Educação Básica. Esses Domínios são agrupamentos de competências que, por sua vez, agregam as habilidades presentes na Matriz de Referência. Nas colunas seguintes são apresentadas, respectivamente, as competências presentes na Escala de Proficiência e os descritores da Matriz de Referência a elas relacionados.

As competências estão dispostas nas várias linhas da Escala. Para cada competência há diferentes graus de complexidade representados por uma graduação de cores, que vai do amarelo-claro ao vermelho. Assim, a cor amarelo-claro indica o primeiro nível de complexidade da competência, passando pelo amarelo-escuro, laranja-claro, laranja-escuro e chegando ao nível mais complexo, representado pela cor vermelha.

Na primeira linha da Escala de Proficiência, podem ser observados, numa escala numérica, intervalos divididos em faixas de 25 pontos, que estão representados de zero a 500. Cada intervalo corresponde a um nível e um conjunto de níveis forma um PADRÃO DE DESEMPENHO. Esses Padrões são definidos pela Secretaria de Estado de Educação e representados em tons de verde. Eles trazem, de forma sucinta, um quadro geral das tarefas que os estudantes são capazes de fazer, a partir do conjunto de habilidades que desenvolveram.

Para compreender as informações presentes na Escala de Proficiência, pode-se interpretá-la de três maneiras:

## • primeira

---

Perceber, a partir de um determinado Domínio, o grau de complexidade das competências a ele associadas, através da graduação de cores ao longo da Escala. Desse modo, é possível analisar como os estudantes desenvolvem as habilidades relacionadas a cada competência e realizar uma interpretação que contribua para o planejamento do professor, bem como para as intervenções pedagógicas em sala de aula.

## • segunda

---

Ler a Escala por meio dos Padrões de Desempenho, que apresentam um panorama do desenvolvimento dos estudantes em um determinado intervalo. Dessa forma, é possível relacionar as habilidades desenvolvidas com o percentual de estudantes situado em cada Padrão.

## • terceira

---

Interpretar a Escala de Proficiência a partir da abrangência da proficiência de cada instância avaliada: estado, polo, município e escola. Dessa forma, é possível verificar o intervalo em que a escola se encontra em relação às demais instâncias.

# DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS

Ao relacionar os resultados a cada um dos Domínios da Escala de Proficiência e aos respectivos intervalos de gradação de complexidade de cada competência, é possível observar o nível de desenvolvimento das habilidades aferido pelo teste e o desempenho esperado dos estudantes nas etapas de escolaridade em que se encontram.

Esta seção apresenta o detalhamento dos níveis de complexidade das competências (com suas respectivas habilidades), nos diferentes intervalos da Escala de Proficiência. Essa descrição focaliza o desenvolvimento cognitivo do estudante ao longo do processo de escolarização e o agrupamento das competências básicas ao aprendizado da Matemática para toda a Educação Básica.

Para auxiliar na tarefa de acompanhar o desempenho dos estudantes, após os resultados da escola, há uma análise representativa das habilidades relacionadas ao Processamento do texto, abordando a perspectiva do seu ensino para esta etapa e sugestões de atividades e recursos pedagógicos que podem ser utilizados pelo professor. A escolha desse exemplo foi baseada em um diagnóstico que identificou algumas habilidades desta competência que apresentaram baixo índice de acerto no Ensino Médio nas avaliações educacionais realizadas em anos anteriores.

## OS DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA



### Apropriação do sistema da escrita

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

---

Identifica letras

---

Reconhece convenções gráficas

---

Manifesta consciência fonológica

---

Lê palavras

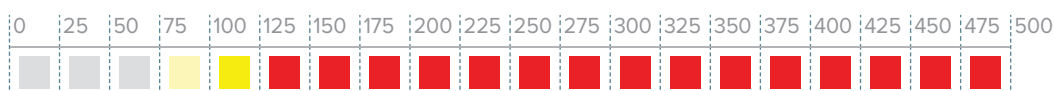
---

*Competências englobadas neste domínio*





## IDENTIFICA LETRAS



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



### **cinza** 0 a 75 pontos

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



### **amarelo-claro** 75 a 100 pontos

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



### **amarelo-escuro** 100 a 125 pontos

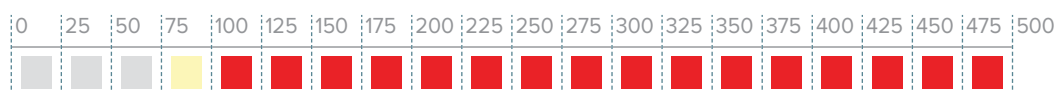
Estudantes com proficiência entre 100 e 125 pontos são capazes de identificar as letras do alfabeto. Este novo nível de complexidade desta competência é indicado, na Escala, pelo amarelo-escuro.



### **vermelho** acima de 125 pontos

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

## RECONHECE CONVENÇÕES GRÁFICAS



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

**cinza** 0 a 75 pontos

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

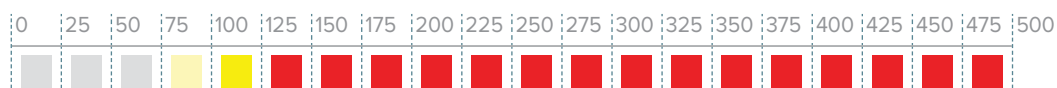
**amarelo-claro** 75 a 100 pontos

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

**vermelho** acima de 100 pontos

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

## MANIFESTA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



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

**cinza** 0 a 75 pontos

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





### **amarelo-claro** 75 a 100 pontos

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



### **amarelo-escuro** 100 a 125 pontos

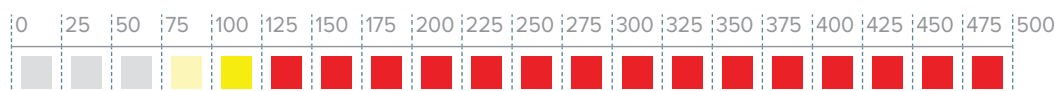
Estudantes com proficiência entre 100 e 125 pontos contam sílabas de uma palavra lida ou ditada. Este novo nível de complexidade da competência está representado na Escala pelo amarelo-escuro.



### **vermelho** acima de 125 pontos

Estudantes com proficiência acima de 125 pontos já desenvolveram essa competência e esse fato está representado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

## LÊ PALAVRAS



Para ler palavras com compreensão, o alfabetizando precisa desenvolver algumas habilidades. Uma delas, bastante elementar, é a de identificar as direções da escrita: de cima para baixo e da esquerda para direita. Em geral, ao iniciar o processo de alfabetização, o alfabetizando lê com maior facilidade as palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal, isso porque, quando estão se apropriando da base alfabética, as crianças constroem uma hipótese inicial de que todas as sílabas são formadas por esse padrão. Posteriormente, em função de sua exposição a um vocabulário mais amplo e a atividades nas quais são solicitadas a refletir sobre a língua escrita, tornam-se hábeis na leitura de palavras compostas por outros padrões silábicos.



### **cinza** 0 a 75 pontos

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



### **amarelo-claro** 75 a 100 pontos

Na Escala de Proficiência, o amarelo-claro indica que os estudantes que apresentam níveis de proficiência de entre 75 e 100 pontos são capazes de ler palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal, o mais simples, e que, geralmente, é objeto de ensino nas etapas iniciais da alfabetização.



### **amarelo-escuro** 100 a 125 pontos

O amarelo-escuro indica, na Escala, que estudantes com proficiência entre 100 e 125 pontos alcançaram um novo nível de complexidade da competência de ler palavras: a leitura de palavra formada por sílabas com padrão diferente do padrão consoante/vogal.



### **vermelho** acima de 125 pontos

A cor vermelha indica que estudantes com proficiência acima de 125 pontos já desenvolveram as habilidades que concorrem para a construção da competência de ler palavras.



---

Localiza informação.

---

Identifica tema.

---

Realiza inferência.

---

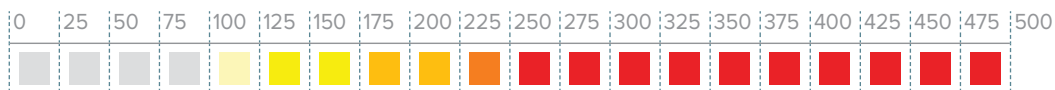
Identifica gênero, função e destinatário de um texto.

---

*Competências englobadas neste domínio*

A concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a língua materna no Ensino Fundamental é a de que a linguagem é uma forma de interação entre os falantes. Consequentemente, o texto deve ser o foco do ensino da língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de textos de diferentes gêneros. O domínio “Estratégias de Leitura” reúne as competências que possibilitam ao leitor utilizar recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros.

### LOCALIZA INFORMAÇÃO



A competência de localizar informação explícita em textos pode ser considerada uma das mais elementares. Com o seu desenvolvimento o leitor pode recorrer a textos de diversos gêneros, buscando neles informações de que possa necessitar. Essa competência pode apresentar diferentes níveis de complexidade - desde localizar informações em frases, por exemplo, até fazer essa localização em textos mais extensos - e se consolida a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades que devem ser objeto de trabalho do professor em cada período de escolarização. Isso está indicado, na Escala de Proficiência, pela gradação de cores.

**cinza** 0 a 100 pontos

Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 100 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.

**amarelo-claro** 100 a 125 pontos

Estudantes que se encontram em um nível de proficiência entre 100 e 125 pontos localizam informações em frases, pequenos avisos, bilhetes curtos, um verso. Esta é uma habilidade importante porque mostra que o leitor consegue estabelecer nexos entre as palavras que compõem uma sentença, produzindo sentido para o todo e não apenas para as palavras isoladamente. Na Escala de Proficiência, o desenvolvimento desta habilidade está indicado pelo amarelo-claro.





#### **amarelo-escuro** 125 a 175 pontos

Os estudantes que apresentam proficiência entre 125 e 175 pontos localizam informações em textos curtos, de gênero familiar e com poucas informações. Esses leitores conseguem, por exemplo, a partir da leitura de um convite, localizar o lugar onde a festa acontecerá ou ainda, a partir da leitura de uma fábula, localizar uma informação relativa à caracterização de um dos personagens. Essa habilidade está indicada, na Escala, pelo amarelo-escuro.



#### **laranja-claro** 175 a 225 pontos

Os estudantes com proficiência entre 175 e 225 pontos localizam informações em textos mais extensos, desde que o texto se apresente em gênero que lhes seja familiar. Esses leitores selecionam, dentre as várias informações apresentadas pelo texto, aquela(s) que lhes interessa(m). Na Escala de Proficiência, o laranja-claro indica o desenvolvimento dessa habilidade.



#### **laranja-escuro** 225 a 250 pontos

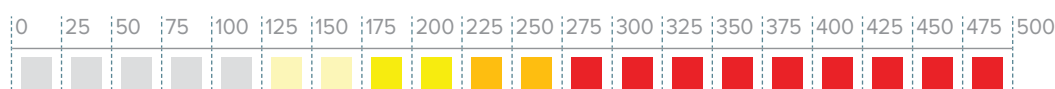
Os estudantes com proficiência entre 225 e 250 pontos, além de localizar informações em textos mais extensos, conseguem localizá-las, mesmo quando o gênero e o tipo textual lhe são menos familiares. Isso está indicado, na Escala de Proficiência, pelo laranja-escuro.



#### **vermelho** acima de 250 pontos

A partir de 250 pontos, encontram-se os estudantes que localizam informações explícitas, mesmo quando essas se encontram sob a forma de paráfrases. Esses estudantes já desenvolveram a habilidade de localizar informações explícitas, o que está indicado, na Escala de Proficiência, pela cor vermelha.

### IDENTIFICA TEMA



A competência de identificar tema se constrói pelo desenvolvimento de um conjunto de habilidades que permitem ao leitor perceber o texto como um todo significativo pela articulação entre suas partes.



#### **cinza** 0 a 125 pontos

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



#### **amarelo-claro** 125 a 175 pontos

Estudantes que apresentam um nível de proficiência entre 125 e 175 pontos identificam o tema de um texto desde que esse venha indicado no título, como no caso de textos informativos curtos, notícias de jornal ou revista e textos instrucionais. Esses estudantes começam a desenvolver a competência de identificar tema de um texto, fato indicado, na Escala de Proficiência, pelo amarelo-claro.



Estudantes com proficiência entre 175 e 225 pontos fazem a identificação do tema de um texto, valendo-se de pistas textuais. Na Escala de Proficiência, o amarelo-escuro indica este nível mais complexo de desenvolvimento da competência de identificar tema de um texto.

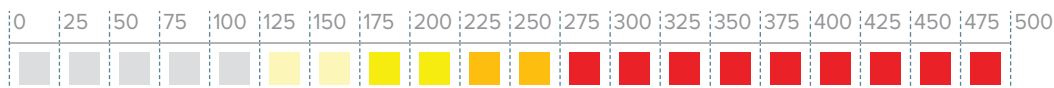


Estudantes com proficiência entre 225 e 275 pontos identificam o tema de um texto mesmo quando esse tema não está marcado apenas por pistas textuais, mas é inferido a partir da conjugação dessas pistas com a experiência de mundo do leitor. Justamente por mobilizar intensamente a experiência de mundo, estudantes com este nível de proficiência conseguem identificar o tema em textos que exijam inferências, desde que os mesmos sejam de gênero e tipo familiares. O laranja-claro indica este nível de complexidade mais elevado da competência.



Já os estudantes com nível de proficiência a partir de 275 pontos identificam o tema em textos de tipo e gênero menos familiares que exijam a realização de inferências nesse processo. Esses estudantes já desenvolveram a competência de identificar tema em textos, o que está indicado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

## REALIZA INFERÊNCIA



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



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



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





### **amarelo-escuro** 175 a 225 pontos

Estudantes que apresentam proficiência entre 175 e 225 pontos inferem informações em textos não verbais e de linguagem mista, desde que a temática desenvolvida e o vocabulário empregado sejam familiares. Esses estudantes conseguem, ainda, inferir o efeito de sentido produzido por alguns sinais de pontuação e o efeito de humor em textos como, por exemplo, piadas e tirinhas. Na Escala de Proficiência, o desenvolvimento dessas habilidades pelos estudantes está indicado pelo amarelo-escuro.



### **laranja-claro** 225 a 275 pontos

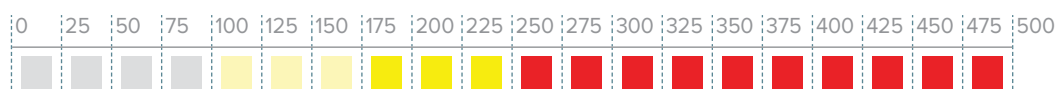
Estudantes com proficiência entre 225 e 275 pontos realizam tarefas mais sofisticadas como inferir o sentido de uma expressão metafórica ou efeito de sentido de uma onomatopeia; inferir o efeito de sentido produzido pelo uso de uma palavra em sentido conotativo e pelo uso de notações gráficas e, ainda, o efeito de sentido produzido pelo uso de determinadas expressões em textos pouco familiares e/ou com vocabulário mais complexo. Na Escala de Proficiência o desenvolvimento dessas habilidades está indicado pelo laranja-claro.



### **vermelho** acima de 275 pontos

Estudantes com proficiência a partir de 275 pontos já desenvolveram a habilidade de realizar inferências, pois, além das habilidades relacionadas aos níveis anteriores da Escala, inferem informações em textos de vocabulário mais complexo e temática pouco familiar, valendo-se das pistas textuais, de sua experiência de mundo e de leitor e, ainda, de inferir o efeito de ironia em textos diversos, além de reconhecer o efeito do uso de recursos estilísticos. O desenvolvimento das habilidades relacionadas a esta competência está indicada na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

## IDENTIFICA GÊNERO, FUNÇÃO E DESTINATÁRIO DE UM TEXTO



A competência de identificar gênero, função ou destinatário de um texto envolve habilidades cujo desenvolvimento permite ao leitor uma participação mais ativa em situações sociais diversas, nas quais o texto escrito é utilizado com funções comunicativas reais. Essas habilidades vão desde a identificação da finalidade com que um texto foi produzido até a percepção de a quem ele se dirige. O nível de complexidade que esta competência pode apresentar dependerá da familiaridade do leitor com o gênero textual, portanto, quanto mais amplo for o repertório de gêneros de que o estudante dispuser, maiores suas possibilidades de perceber a finalidade dos textos que lê. É importante destacar que o repertório de gêneros textuais se amplia à medida que os estudantes têm possibilidades de participar de situações variadas, nas quais a leitura e a escrita tenham funções reais e atendam a propósitos comunicativos concretos.



### **cinza** 0 a 100 pontos

Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 100 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.

**amarelo-claro** 100 a 175 pontos



Estudantes que apresentam um nível de proficiência de 100 a 175 pontos identificam a finalidade de textos de gênero familiar como receitas culinárias, bilhetes, poesias. Essa identificação pode ser feita em função da forma do texto, quando ele se apresenta na forma estável em que o gênero geralmente se encontra em situações da vida cotidiana. Por exemplo, no caso da receita culinária, quando ela traz inicialmente os ingredientes, seguidos do modo de preparo dos mesmos. Além de identificarem uma notícia. Na Escala de Proficiência esse início de desenvolvimento da competência está indicado pelo amarelo-claro.

**amarelo-escuro** 175 a 250 pontos



Aqueles estudantes com proficiência de 175 a 250 pontos identificam o gênero e o destinatário de textos de ampla circulação na sociedade, menos comuns no ambiente escolar, valendo-se das pistas oferecidas pelo texto, tais como: o tipo de linguagem e o apelo que faz a seus leitores em potencial. Na Escala de Proficiência, o grau de complexidade desta competência está indicado pelo amarelo-escuro.

**vermelho** acima de 250 pontos



Os estudantes que apresentam proficiência a partir de 250 pontos já desenvolveram a competência de identificar gênero, função e destinatário de textos, ainda que estes se apresentem em gênero pouco familiar e com vocabulário mais complexo. Esse fato está representado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.



## Processamento do texto

Estabelece relações lógico-discursivas

Identifica elementos de um texto narrativo

Estabelece relações entre textos

Distingue posicionamentos

Identifica marcas linguísticas

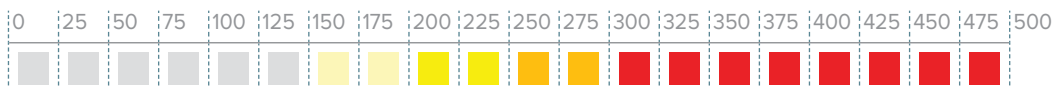
*Competências englobadas neste domínio*

Neste domínio estão agrupadas competências cujo desenvolvimento tem início nas séries iniciais do Ensino Fundamental, progredindo em grau de complexidade até o final do Ensino Médio. Para melhor compreendermos o desenvolvimento destas competências, precisamos lembrar que a avaliação tem como foco a leitura, não se fixando em nenhum conteúdo específico. Na verdade, diversos conteúdos trabalhados no decorrer de todo o período de escolarização contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades associadas a este domínio. Chamamos de processamento do texto as estratégias utilizadas na sua constituição e sua utilização na e para a construção do sentido do texto. Neste domínio, encontramos cinco competências, as quais serão detalhadas a seguir, considerando que as cores apresentadas na Escala indicam o início do desenvolvimento da habilidade, as gradações de dificuldade e sua consequente consolidação.





## ESTABELECE RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS



A competência de estabelecer relações lógico-discursivas envolve habilidades necessárias para que o leitor estabeleça relações que contribuem para a continuidade, progressão do texto, garantindo sua coesão e coerência. Essas habilidades relacionam-se, por exemplo, ao reconhecimento de relações semânticas indicadas por conjunções, preposições, advérbios ou verbos. Ainda podemos indicar a capacidade de o estudante reconhecer as relações anafóricas marcadas pelos diversos tipos de pronome. O grau de complexidade das habilidades associadas a essa competência está diretamente associado a dois fatores: a presença dos elementos linguísticos que estabelecem a relação e o posicionamento desses elementos dentro do texto, por exemplo, se um pronome está mais próximo ou mais distante do termo a que ele se refere.



### **cinza** 0 a 150 pontos

Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 150 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



### **amarelo-claro** 150 a 200 pontos

Os estudantes que se encontram no intervalo amarelo-claro, de 150 a 200, começam a desenvolver a habilidade de perceber relações de causa e consequência em texto não verbal e em texto com linguagem mista, além de perceberem aquelas relações expressas por meio de advérbios ou locuções adverbiais como, por exemplo, de tempo, lugar e modo.



### **amarelo-escuro** 200 a 250 pontos

No intervalo de 200 a 250, indicado pelo amarelo-escuro, os estudantes já conseguem realizar tarefas mais complexas como estabelecer relações anafóricas por meio do uso de pronomes pessoais retos, e por meio de substituições lexicais. Acrescente-se que já começam a estabelecer relações semânticas pelo uso de conjunções, como as comparativas.



### **laranja-claro** 250 a 300 pontos

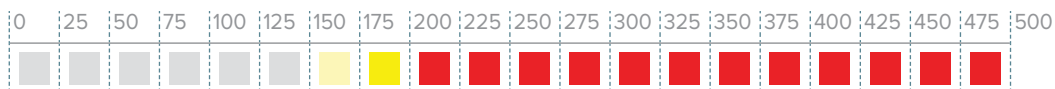
No laranja-claro, intervalo de 250 a 300 pontos na Escala, os estudantes atingem um nível maior de abstração na construção dos elos que dão continuidade ao texto, pois reconhecem relações de causa e consequência sem que haja marcas textuais explícitas indicando essa relação semântica. Esses estudantes também reconhecem, na estrutura textual, os termos retomados por pronomes pessoais oblíquos, por pronomes demonstrativos e possessivos.



### **vermelho** acima de 300 pontos

Os estudantes com proficiência acima de 300 pontos na Escala estabelecem relações lógico-semânticas mais complexas, pelo uso de conectivos menos comuns ou mesmo pela ausência de conectores. A cor vermelha indica o desenvolvimento das habilidades associadas a essa competência. É importante ressaltar que o trabalho com elementos de coesão e coerência do texto deve ser algo que promova a compreensão de que os elementos linguísticos que constroem uma estrutura sintática estabelecem entre si uma rede de sentido, a qual deve ser construída pelo leitor.

## IDENTIFICA ELEMENTOS DE UM TEXTO NARRATIVO



Os textos com sequências narrativas são os primeiros com os quais todos nós entramos em contato e com os quais mantemos maior contato, tanto na oralidade quanto na escrita. Daí, observarmos o desenvolvimento das habilidades associadas a essa competência em níveis mais baixos da Escala de Proficiência, ao contrário do que foi visto na competência anterior. Identificar os elementos estruturadores de uma narrativa significa conseguir dizer onde, quando e com quem os fatos ocorrem, bem como sob que ponto de vista a história é narrada. Essa competência envolve, ainda, a habilidade de reconhecer o fato que deu origem à história (conflito ou fato gerador), o clímax e o desfecho da narrativa. Esses elementos dizem respeito tanto às narrativas literárias (contos, fábulas, crônicas, romances...) como às narrativas de caráter não literário, uma notícia, por exemplo.

**cinza** 0 a 150 pontos

Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 150 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.

**amarelo-claro** 150 a 175 pontos

Os estudantes cuja proficiência se encontra entre 150 e 175 pontos na Escala nível marcado pelo amarelo-claro, estão começando a desenvolver essa competência. Esses estudantes identificam o fato gerador de uma narrativa curta e simples, bem como reconhecem o espaço em que transcorrem os fatos narrados.

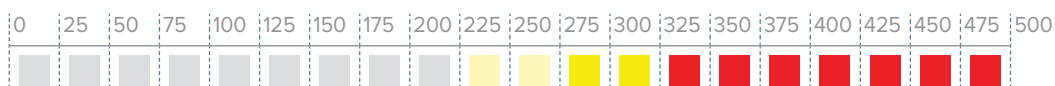
**amarelo-escuro** 175 a 200 pontos

Entre 175 e 200 pontos na Escala, há um segundo nível de complexidade, marcado pelo amarelo-escuro. Nesse nível, os estudantes reconhecem, por exemplo, a ordem em que os fatos são narrados.

**vermelho** acima de 200 pontos

A partir de 200 pontos, os estudantes agregam a essa competência mais duas habilidades: o reconhecimento da solução de conflitos e do tempo em que os fatos ocorrem. Nessa última habilidade, isso pode ocorrer sem que haja marcas explícitas, ou seja, pode ser necessário fazer uma inferência. A faixa vermelha indica o desenvolvimento das habilidades envolvidas nesta competência.

## ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE TEXTOS



Esta competência diz respeito ao estabelecimento de relações intertextuais, as quais podem ocorrer dentro de um texto ou entre textos diferentes. É importante lembrar, também, que a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e dos gêneros, na medida em que os relaciona e os distingue. As habilidades envolvidas nessa competência começam a ser desenvolvidas em níveis mais altos da Escala de Proficiência, revelando, portanto, tratar-se de habilidades mais complexas, que exigem do leitor uma maior experiência de leitura.



### **cinza** 0 a 225 pontos

Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 225 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



### **amarelo-claro** 225 a 275 pontos

Os estudantes que se encontram entre 225 e 275 pontos na Escala, marcado pelo amarelo-claro, começam a desenvolver as habilidades desta competência. Esses estudantes reconhecem diferenças e semelhanças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos, além de identificar um tema comum na comparação entre diferentes textos informativos.



### **amarelo-escuro** 275 a 325 pontos

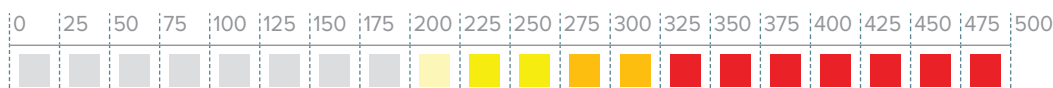
O amarelo-escuro, 275 a 325 pontos, indica que os estudantes com uma proficiência que se encontra neste intervalo já conseguem realizar tarefas mais complexas ao comparar textos, como, por exemplo, reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.



### **vermelho** acima de 325 pontos

A partir de 325 pontos, temos o vermelho que indica o desenvolvimento das habilidades relacionadas a esta competência. Os estudantes que ultrapassam esse nível na Escala de Proficiência são considerados leitores proficientes.

## DISTINGUE POSICIONAMENTOS



Distinguir posicionamentos está diretamente associado a uma relação mais dinâmica entre o leitor e o texto.



### **cinza** 0 a 200 pontos

Os estudantes cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 200 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



### **amarelo-claro** 200 a 225 pontos

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



### **amarelo-escuro** 225 a 275 pontos

No amarelo-escuro, de 225 a 275 pontos, encontram-se os estudantes que já se relacionam com o texto de modo mais avançado. Neste nível de proficiência, encontram-se as habilidades de identificar trechos de textos em que está expressa uma opinião e a tese de um texto.

**laranja-claro** 275 a 325 pontos



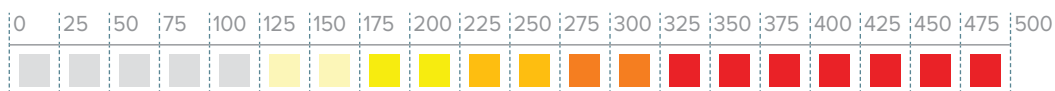
O laranja-claro, 275 a 325 pontos, indica uma nova gradação de complexidade das habilidades associadas a esta competência. Os estudantes cujo desempenho se localiza neste intervalo da Escala de Proficiência conseguem reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.

**vermelho** acima de 325 pontos



O vermelho, acima do nível 325, indica o desenvolvimento das habilidades envolvidas nesta competência.

## IDENTIFICA MARCAS LINGUÍSTICAS



Esta competência relaciona-se ao reconhecimento de que a língua não é imutável e faz parte do patrimônio social e cultural de uma sociedade. Assim, identificar marcas linguísticas significa reconhecer as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada. Esta competência envolve as habilidades de reconhecer, por exemplo, marcas de coloquialidade ou formalidade de uma forma linguística e identificar o locutor ou interlocutor por meio de marcas linguísticas.

**cinza** 0 a 125 pontos



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

**amarelo-claro** 125 a 175 pontos



Os estudantes que se encontram no intervalo amarelo-claro, de 125 a 175 pontos na Escala, começam a desenvolver esta competência ao reconhecer expressões próprias da oralidade.

**amarelo-escuro** 175 a 225 pontos



No intervalo de 175 a 225, amarelo-escuro, os estudantes já conseguem identificar marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos.

**laranja-claro** 225 a 275 pontos



No intervalo de 225 a 275, laranja-claro, os estudantes apresentam a habilidade de reconhecer marcas de formalidade ou de regionalismos e aquelas que evidenciam o locutor de um texto expositivo.

**laranja-escuro** 275 a 325 pontos

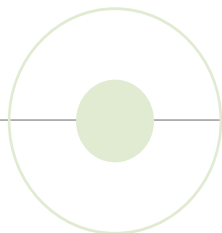


Os estudantes que apresentam uma proficiência de 275 a 325 pontos, laranja-escuro, identificam marcas de coloquialidade que evidenciam o locutor e o interlocutor, as quais são indicadas por expressões idiomáticas.

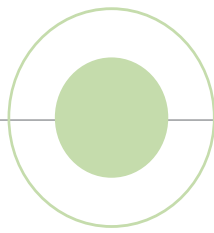
**vermelho** acima de 325 pontos



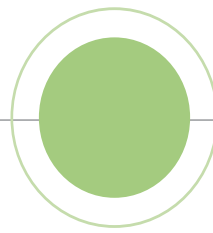
A faixa vermelha, a partir do nível 325 da Escala de Proficiência, indica o desenvolvimento das habilidades associadas a essa competência. O desenvolvimento dessas habilidades é muito importante, pois implica a capacidade de realizar uma reflexão metalinguística.



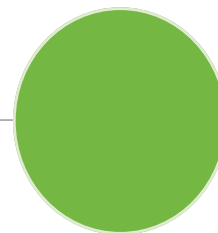
*Muito crítico*



*Crítico*



*Intermediário*



*Adequado*

## PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo Saems. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho – Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado –, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes.

Desta forma, estudantes que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades

necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão.

Por outro lado, estar no Padrão mais elevado indica o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Contudo, é preciso salientar que mesmo os estudantes posicionados no Padrão mais elevado precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para que progridam cada vez mais.

São apresentados, a seguir, exemplos de itens\* característicos de cada Padrão.

\*O percentual de respostas em branco e nulas não foi contemplado na análise.

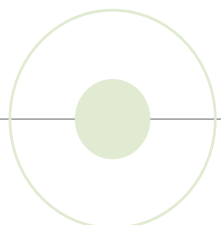
Além disso, as competências e habilidades agrupadas nos Padrões não esgotam tudo aquilo que os estudantes desenvolveram e são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas num teste de múltipla escolha. Cabe aos docentes, através de instrumentos de observação e registros utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus estudantes e que não são contempladas nos Padrões. Isso porque, a despeito dos traços comuns a estudantes que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica.

# MUITO CRÍTICO

**1º EM - até 215 pontos**

**2º EM - até 220 pontos**

**3º EM - até 250 pontos**



0 25 50 75 100 125 150 175 200 225 250 275 300 325 350 375 400 425 450 475 500

Analisando-se as habilidades presentes nesse Padrão de Desempenho, constata-se que os estudantes cuja média de proficiência os posiciona nesse Padrão ainda estão em processo de desenvolvimento de habilidades mais sofisticadas envolvidas na compreensão de textos.

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

No que diz respeito ao tratamento das informações globais, eles identificam o assunto de textos e interpretam textos que integram linguagem verbal e não verbal, cuja temática se relaciona ao seu cotidiano.

Nesse Padrão, os estudantes evidenciam indícios da apropriação de elementos que estruturam o texto, expressa pela retomada de informações por meio de pronomes pessoais retos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas, indicadas por advérbios e locuções adverbiais e por marcadores de causa e consequência.

Constata-se, também, que, em relação às informações da base textual, eles identificam elementos da estrutura narrativa e distinguem fato de opinião.

No campo da variação linguística, identificam interlocutores por meio das marcas linguísticas.

Percebe-se, ainda, que esses estudantes estão em contato mais intenso com eventos de letramento, pois conseguem identificar a finalidade de alguns textos que circulam em uma sociedade letrada.

A habilidade mais complexa demonstrada pelos estudantes nesse Padrão é a capacidade de construir relações de intertextualidade, comparando textos que tratam do mesmo tema.

Os estudantes que se restringiram a esse Padrão de desenvolvimento de habilidades, após 12 anos de escolaridade, estão muito aquém da competência leitora esperada. Seu desempenho corresponde ao que seria considerado adequado ao final de apenas cinco anos de sua escolaridade.



Leia o texto abaixo.

Caso de recenseamento	
	O agente do recenseamento vai bater na casa de subúrbio longínquo, aonde nunca chegam as notícias.
	– Não quero comprar nada.
5	– Eu não vim vender, minha senhora. Estou fazendo o censo da população e lhe peço o favor de me ajudar.
	– Ah moço, não estou em condições de ajudar ninguém. Tomara eu que Deus me ajude. Com licença, sim?
	E fecha-lhe a porta.
10	Ele bate de novo.
	– O senhor, outra vez?! Não lhe disse que não adianta pedir auxílio?
	– A senhora não me entendeu bem, desculpe. Desejo que me auxilie mas é a encher esse papel. Não vai pagar nada, não vou tomar nada. Basta responder a umas perguntinhas.
15	– Não vou responder a perguntinha nenhuma, estou muito ocupada, até logo! A porta é fechada de novo, de novo o agente obstinado tenta restabelecer o diálogo.
	– Sabe de uma coisa? Dê o fora depressa antes que eu chame meu marido!
	– Chame sim, minha senhora, eu me explico com ele.
	(Só Deus sabe o que irá acontecer. Mas o rapaz tem uma ideia na cabeça: é preciso preencher o questionário, é preciso preencher o questionário, é preciso preencher o questionário).
20	– Que é que há? – resmunga o marido, sonolento, descalço e sem camisa, puxado pela mulher.
	– É esse camelô aí que não quer deixar a gente sossegada!
	– Não sou camelô, meu amigo, sou agente do censo...
	– Agente coisa nenhuma, eles inventam uma besteira qualquer, depois empurram a mercadoria! A gente não pode comprar mais nada este mês, Ediraldo! [...]

ANDRADE, Carlos Drummond. Caso de recenseamento. In: Para gostar de ler. v. 2. Crônicas. São Paulo: Ática, 1995. p. 30-31.

\*Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090022B1\_SUP)

(P090024B1) No trecho “– O senhor, outra vez?!” (ℓ. 10), os pontos de interrogação e de exclamação sugerem

- A) deboche.
- B) dúvida.
- C) irritação.
- D) medo.

## • Exemplo de item do 1º ano do Ensino Médio

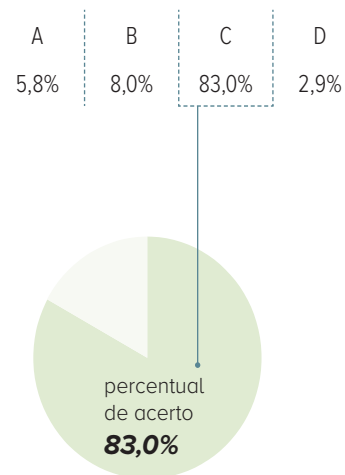
Este item avalia a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de sinais de pontuação; nesse caso especificamente o emprego conjunto de uma interrogação e de uma exclamação. Para avaliar essa habilidade, foi utilizada uma crônica, cuja linguagem e temática podem ser consideradas familiares a estudantes que se encontram na etapa de escolarização avaliada.

Os estudantes que marcaram a alternativa A, 5,8%, possivelmente, se deixaram influenciar pelo tom de humor presente na crônica, inferindo equivocadamente que o emprego da pontuação, em destaque no comando, sugeriria um deboche. Esse pode ser um efeito do uso dessa pontuação, mas não no contexto em que foi empregada nesse texto.

Os estudantes que optaram pela alternativa B, 8,0%, parecem não ter compreendido o texto, pois “dúvida” pode ser um efeito sugerido pela pontuação, mas não na situação desse texto.

Os estudantes que assinalaram a alternativa C, 83%, revelaram já ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item ao conseguirem perceber que, na situação de insistência do homem ao bater à porta da mulher, ela revela sua irritação, marcada, na escrita, pela conjugação dos dois sinais de pontuação.

Os estudantes que escolheram a alternativa D, 2,9%, ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não conseguiram seguir as pistas textuais ou se perderam na leitura do texto, visto que “medo” não é, nesse contexto, o efeito provocado pelo uso da pontuação. Esse poderia ser um efeito produzido pela interrogação e pela exclamação, mas não na situação em que foram empregados.





Leia o texto abaixo.

O tesouro no quintal	
5	<p>Era uma família grande, a nossa: pai, mãe, cinco filhos. Grande e pobre. Papai, pedreiro, mal conseguia nos sustentar. Mamãe ajudava como podia, fazendo faxinas e costurando para fora, mas mesmo assim a vida era bastante difícil. Papai vivia bolando formas de reforçar nosso orçamento doméstico ou de, pelo menos, diminuir as despesas. Foi assim que lhe ocorreu a ideia da horta.</p>
10	<p>Morávamos numa minúscula casa de subúrbio, não longe de uma bela praia, que, contudo, raramente frequentávamos: era lugar de ricos. Casa pobre a nossa, sem nenhum conforto. Mas, por alguma razão, tinha um quintal bastante grande. Do qual, para dizer a verdade, não cuidávamos. O capim ali crescia viçoso e no meio dele jaziam, abandonados, pneus velhos, latas, pedaços de tijolos e telhas. Papai olhava para aquilo pesaroso: parecia-lhe um desperdício de espaço e de terra. Um dia chamou os dois filhos mais velhos, meu irmão Pedro e eu próprio, e anunciou: vamos fazer uma horta neste quintal.</p>
15	<p>Proposta mais do que adequada. Nós quase não comíamos legumes e verduras, porque eram muito caros. Mas, se plantássemos ali tomate, alface, agrião, cenoura, teríamos uma fonte extra de alimento – e o mais importante, sem custo.</p>

SCLIAR, Moacyr. O tesouro no quintal. In: Nova escola. Edição especial. p. 12. (P090087B1\_SUP)

(P090087B1) No segundo parágrafo desse texto, predomina

- A) a descrição do local.
- B) a informação de conflitos.
- C) o clímax da narrativa.
- D) o tempo dos acontecimentos.

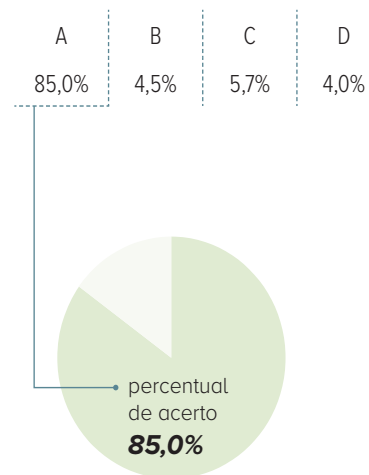
## • Exemplo de item do 2º ano do Ensino Médio

A habilidade avaliada por este item é a de identificar elementos da narrativa. Embora o texto narrativo seja um dos primeiros a aparecer na trajetória escolar, o grau de complexidade aumenta em cada uma das etapas de escolarização.

Neste item, pede-se que o estudante identifique o elemento predominante no segundo parágrafo. É um trecho descritivo dentro da narrativa (gabarito – letra A, 85,0%).

Embora haja outras informações no referido parágrafo, o comando é claro: o que predomina no trecho. O estudante que optou pela letra B, 4,5% interpretou equivocadamente o fragmento. Aqueles que optaram pela letra C, 5,7%, não compreenderam bem o sentido de clímax. Os que assinalaram a opção D, 4,0%, se confundiram em relação a tempo e espaço.

O baixo percentual de acerto demonstra que os estudantes avaliados ainda encontram dificuldades em detectar os elementos da narrativa.



Leia o texto abaixo.

### Cirurgia do estômago

A obesidade, que atinge mais de 40 milhões de brasileiros segundo pesquisas do Ministério da Saúde, acarreta problemas de saúde de difícil solução, como pressão alta. Para quem já passou por várias dietas e não conseguiu perder peso, existe hoje a opção de se submeter a intervenções cirúrgicas para redução do estômago.

Os candidatos a esse tipo de cirurgia, no entanto, precisam estar muito acima do peso, na faixa já considerada como “obesidade mórbida” (30 quilos acima do peso normal). A cirurgia não é recomendada para quem estiver fora dessa faixa. Nesses casos, a solução é voltar correndo para as academias.

“Uma intervenção cirúrgica no estômago só é indicada para os obesos que sofrem com problemas respiratórios, nas articulações, de diabetes e complicações no coração por causa do excesso de gordura no corpo”, explica o médico e cirurgião bariátrico Jaldo Barbosa, do Hospital Santa Lúcia.

Porém, até mesmo para quem sofre com a obesidade, o médico dá um alerta: “o obeso tem que passar por uma série de exames e manter um tratamento rigoroso, pois o próprio estágio da obesidade pode trazer riscos para a cirurgia”, diz Jaldo. Ele recomenda que, antes, o paciente procure a ajuda de endocrinologistas, nutricionistas e até mesmo psicólogos para tratar o problema. [...]

Para o médico gastroenterologista Flávio Ejima, “as cirurgias de estrangulamento, intervenções (corte e diminuição) e introdução de balões no estômago só são indicadas quando a pessoa não tem mais condições de fazer uma dieta”.

A maior preocupação dos médicos em relação à aplicação dessas técnicas está no pós-operatório e na capacidade do paciente de manter as dietas e o rígido tratamento que deve ser seguido. “Não adianta nada fazer essas cirurgias e continuar comendo muito”, diz Ejima.

Folha online, 30 set. 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u464.shtml>>. Fragmento. (P08291SI\_SUP)

(P08292SI) De acordo com esse texto, “obesidade mórbida” significa

- A) ter 30 quilos ou mais além do peso normal.
- B) ter problemas respiratórios e diabetes.
- C) pesar aproximadamente 30 quilos.
- D) necessidade de voltar para as academias.

### • Exemplo de item do 3º ano do Ensino Médio

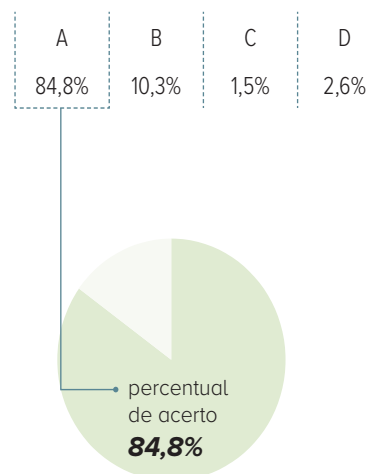
Este item avalia a habilidade de localizar informações explícitas no texto apresentadas por meio de uma paráfrase. O texto utilizado como suporte, “Cirurgia do estômago”, enfoca os casos em que a obesidade mórbida requer uma intervenção cirúrgica. O comando do item solicitava aos estudantes que identificassem o significado de obesidade mórbida, apresentado, explicitamente, no 2º parágrafo.

Os estudantes que assinalaram a alternativa A, 84,8%, (gabarito) identificaram corretamente a informação, demonstrando, assim, já terem desenvolvido a habilidade avaliada.

Os estudantes que optaram pela alternativa B, 10,3%, identificaram dois dos motivos pelos quais o obeso pode fazer a cirurgia – apresentar problemas respiratórios e diabetes –, que não se constituem como o significado de obesidade mórbida.

Aqueles que escolheram a alternativa C, 1,5%, parecem desconhecer, inclusive, o sentido da palavra obesidade, já que uma pessoa obesa, conforme se coloca no texto, não pode pesar 30 quilos.

Os estudantes que marcaram a alternativa D, 2,6%, identificaram a recomendação para as pessoas que não podem se submeter à cirurgia.

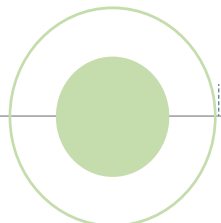


# CRÍTICO

**1º EM - de 215 a 290 pontos**

**2º EM - de 220 a 295 pontos**

**3º EM - de 250 a 300 pontos**



0 25 50 75 100 125 150 175 200 225 250 275 300 325 350 375 400 425 450 475 500

Nesse Padrão de Desempenho encontram-se habilidades mais elaboradas do que aquelas características do Padrão Crítico, exigindo dos estudantes uma autonomia de leitura em face das atividades cognitivas que lhes são exigidas e, também, dos textos com os quais irão interagir. Nesse Padrão, eles já interagem com textos expositivos e argumentativos com temáticas conhecidas e são capazes de identificar informações parafraseadas e distinguir a informação principal das secundárias.

Em relação ao conhecimento das relações que conjunções, preposições, pronomes e advérbios estabelecem para que o texto se construa coeso e coerente, produzindo os efeitos de sentido pretendidos pelo autor, os estudantes

Reconhecem essas relações estabelecidas no texto, expressas por advérbios e por conjunções, inclusive as de causa e de consequência. Também recuperam informações em textos por meio de referência pronominal (além dos pronomes pessoais e dos indefinidos, acrescentem-se os pronomes demonstrativos e os possessivos. Recuperam, ainda, informações referenciais baseadas na omissão de um item, elipse de uma palavra, um sintagma ou uma frase.

Quanto à variação linguística, os estudantes, identificam expressões próprias de linguagem técnica e científica.

No que se refere à intertextualidade, fazem a leitura comparativa de textos que tratam do mesmo tema, revelando um avanço no tratamento das informações presentes no texto.

O processo inferencial, durante a leitura, é feito por esses estudantes pelo reconhecimento do tema do texto; do sentido de expressões complexas; do efeito de sentido decorrente do uso de notações em textos que conjugam duas ou mais linguagens; do efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfosintáticos. Observa-se, assim, uma ampliação das ações inferenciais realizadas pelos estudantes que apresentam um desempenho que os posiciona nesse Padrão.

Com relação à leitura global de textos, os estudantes conseguem identificar a tese e os argumentos que a sustentam; reconhecem a função social de textos fabulares e de outros com temática científica, identificando, ainda, sua finalidade.

Percebe-se, pois, que os estudantes que se localizam nesse Padrão de Desempenho já desenvolveram habilidades essenciais a uma leitura que aponta direcionamentos para a fluência leitora.

Assim, a rede que se forma no processo de leitura (autor-texto-leitor) começa se tornar mais dinâmica. Isto é, o leitor começa a considerar de forma mais efetiva, na e para a produção de sentido, as pistas do texto e os conhecimentos que possui.

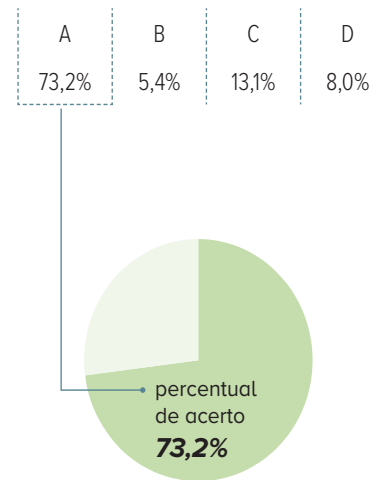
Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.projetosdeleitura.com.br>>. Acesso em: 13 mar. 2010.  
(P100238EX\_SUP)

(P100238EX) Esse texto serve para

- A) convencer o leitor sobre o prazer da leitura.
- B) convidar para um debate sobre a leitura.
- C) divulgar os livros do autor Laé de Souza.
- D) vender um projeto de leitura experimental.



### • Exemplo de item do 1º ano do Ensino Médio

Este item avalia a habilidade de identificar a função de textos de diferentes gêneros, isto é, a finalidade com que o texto foi escrito. Para resolver a tarefa proposta pelo item, os estudantes precisam estar familiarizados com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e entender que os textos são elaborados segundo certos princípios inerentes à situação de comunicação na qual ele será utilizado, o que tem impacto direto na escolha das estruturas e do léxico, por exemplo. Assim, essa habilidade por apresentar níveis de complexidade que estarão relacionados, portanto, à familiaridade com o gênero e sua forma de organização e não será, necessariamente, a extensão do texto o elemento que trará maior dificuldade na resolução de tarefas que visem aferir essa habilidade. Neste caso, foi utilizado um cartaz de uma campanha educativa.

Os estudantes que marcaram a alternativa A, 73,2%, o gabarito, revelaram já ter desenvolvido a

habilidade avaliada pelo item, pois conseguiram, por exemplo, reconhecer que a forma verbal no imperativo (“experimente”) é característica de textos organizados em torno da função apelativo-conativa, revelando sua finalidade de convencer, como ocorre no texto utilizado como suporte.

Aqueles estudantes que escolheram as alternativas B, 5,4% e D, 8,0%, conseguiram perceber o caráter persuasivo do texto, mas não reconheceram sua finalidade específica.

Os estudantes que assinalaram a alternativa C, 13,1%, possivelmente detiveram-se à informação que se encontra na capa do livro.

A escolha das alternativas B, C e D sugere pouca familiaridade com textos que têm a finalidade indicada nos distratores, o que não é esperado de estudantes que se encontram ao final do primeiro ano do Ensino Médio.

Leia o texto abaixo.

Palavras mágicas	
5	Meu filho tinha aulas na autoescola e ia em breve tirar a carteira de motorista, então eu nunca perdia a oportunidade de lembrá-lo de usar o cinto de segurança sempre que fosse sair. Certo dia, estávamos no carro e comecei o sermão: – Quando você ou seus amigos estiverem no seu carro, só comece a dirigir depois que todos colocarem o cinto! Entendeu? Em vez de responder com o costumeiro “já sei”, ele falou: – Mãe, diz isso de novo! Repeti a minha advertência: – Sempre que estiver no seu carro, só comece a dirigir...
10	Ele pediu que eu repetisse o que tinha dito mais três vezes até que resolvi perguntar o que estava acontecendo. – Nada – respondeu ele. – É que adorei ouvir você dizer “seu carro”.

ROBBINS, Anita. Seleções Reader's Digest, set. 2010, p. 177. (P090366ES\_SUP)

(P090367ES) No trecho “– Sempre que estiver no seu carro, só comece a dirigir...” (l. 8), as reticências sugerem

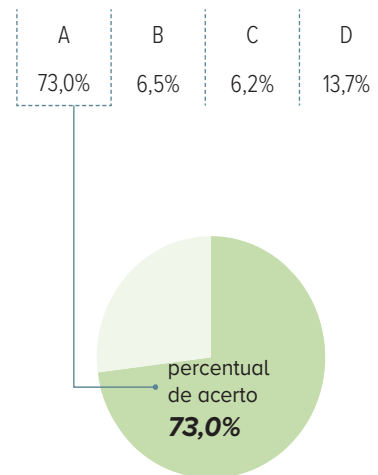
- A) continuidade.
- B) emoção.
- C) hesitação.
- D) interrupção.

## • Exemplo de item do 2º ano do Ensino Médio

A habilidade avaliada por este item é a de reconhecer o efeito de sentido provocado pela escolha de um sinal de pontuação em determinado contexto. A sequência narrativa é de simples leitura e a história contada refere-se a um fato do cotidiano. A extensão do texto também não oferece maiores dificuldades.

O comando pede que se identifique o que sugere o uso das reticências no fragmento selecionado. Uma leitura atenta fará com que o estudante perceba que há ideia de repetição de uma mesma frase de forma constante, portanto o uso das reticências sugere que o trecho interrompido continua como de costume (gabarito – letra A).

O percentual de acerto de 73% demonstra que ainda há estudantes com dificuldade nessa identificação. Os que optaram pela letra B, 6,5%, desviaram-se do contexto, pois não há manifestação de emoção na fala da mãe. Os que optaram pela letra C, 6,2%, prenderam-se a um uso comum das reticências que não se aplica ao contexto. O mesmo ocorreu com os que optaram pela letra D, 13,7%.



Leia o texto abaixo.

A meia hora que faz toda diferença	
5	<p>Às vésperas do século XXI, a antiga siesta espanhola vem invadindo os escritórios dos executivos brasileiros. Na Espanha, a exigência da produtividade tem obrigado os trabalhadores a abrir mão do hábito. Aqui, religiosamente após o almoço, advogados e empresários desligam o telefone celular, afrouxam o nó da gravata e tiram seu cochilo.</p>
10	<p>Houve até um empresário gaúcho, Ricardo Ferreira, que se mudou para Canoas, na grande Porto Alegre, onde fica sua fábrica, para conseguir manter o hábito de almoçar na sua casa e dormir na sequência. Quando morava em Porto Alegre, os congestionamentos o impediam de almoçar em casa, colocar o pijama e tirar o cochilo de trinta minutos. Atualmente, só abre mão da siesta às quartas-feiras, quando tem uma reunião de trabalho após o almoço. “É o pior dia e o meu rendimento cai durante toda a tarde”.</p>
15	<p>Ferreira chegou a pensar em abandonar o hábito quando começou a apresentar problemas de saúde e excesso de peso. Em um spa, ficou sabendo que a prática era, pelo contrário, saudável. Luís Carlos Silveira, médico-diretor do spa, diz que um descanso de vinte minutos permite reduzir a adrenalina e o estresse acumulado. “Recomendo a siesta, mas muitos dizem que não têm tempo.” afirma Silveira.</p> <p>As regras para os executivos dorminhocos são: primeiro, nunca estender a siesta por mais de 30 minutos. “Você acorda cansado e mal-humorado”, afirma outro empresário, João Gomes. A segunda regra é tornar o hábito constante. “É preciso regular nosso relógio biológico. Não adianta dormir apenas um dia por semana”, aconselha.</p>

\*Adaptado: Reforma Ortográfica. (P11044SI\_SUP)

(P11045SI) Depois de fazer da siesta um hábito, Ricardo Ferreira está

- A) irritado.
- B) mal-humorado.
- C) cansado.
- D) eficiente.
- E) sonolento.



### • Exemplo de item do 3º ano do Ensino Médio

Este item avalia a capacidade de os estudantes inferirem informação em textos verbais, ou seja, realizar um raciocínio a partir de informações encontradas no texto, a fim de chegar a informações novas, que não estejam explicitamente dadas.

Nesta questão, os estudantes deveriam inferir o sentido da palavra *siesta*: “A meia hora que faz toda diferença”. Nesse texto, defende-se que a pausa após o almoço é benéfica para a reposição das energias. Com isso, os estudantes deveriam perceber que no discurso de Ricardo Ferreira, em relação às quartas-feiras, quando ele não pode descansar – “é o pior dia e o meu rendimento cai em toda tarde” –, está implícita a ideia de que, quando ele faz a *siesta*, ele se torna uma pessoa mais eficiente.

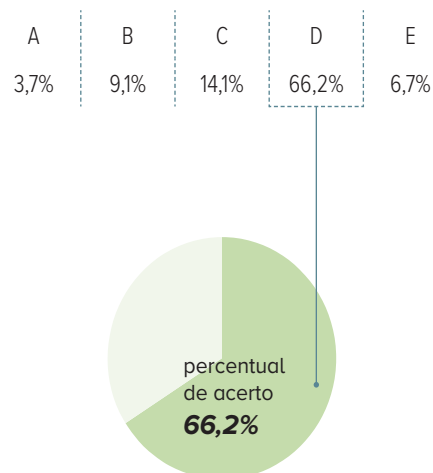
Os estudantes que optaram pela alternativa A, 3,7%, podem ter atribuído a irritação após a *siesta* quando ela se estende por mais de 30 minutos e traz consequências negativas (como alega o médico).

Os estudantes que assinalaram a alternativa B, 9,1%, podem ter atribuído o mau-humor ao discurso de João Gomes – empresário que concorda com a afirmação do médico, e explicita essa opinião: “Você acorda cansado e mal humorado”.

Aqueles que escolheram a alternativa C, 14,1%, podem ter atribuído o discurso de João Gomes a Ricardo Ferreira, já que ambos são empresários e costumam fazer a *siesta*.

Os estudantes que assinalaram a alternativa D, 66,2%, (gabarito) conseguiram articular as partes do texto, chegando à inferência adequada. Esses estudantes demonstraram o domínio da habilidade avaliada pelo item.

Os estudantes que marcaram a alternativa E, 6,7%, assim como os estudantes que optaram pelas alternativas A, B e C, não inferiram corretamente a informação subjacente no discurso de Ricardo Ferreira. “Sonolento” é uma característica atribuída aos empresários que não conseguiram fazer a *siesta*. Esses estudantes ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item.

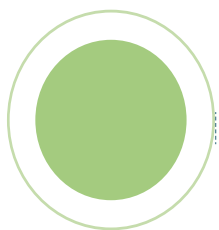


# INTERMEDIÁRIO

**1º EM - de 290 a 340 pontos**

**2º EM - de 295 a 345 pontos**

**3º EM - de 250 a 300 pontos**



0 | 25 | 50 | 75 | 100 | 125 | 150 | 175 | 200 | 225 | 250 | 275 | 300 | 325 | 350 | 375 | 400 | 425 | 450 | 475 | 500

As habilidades características desse Padrão de Desempenho revelam um avanço no desenvolvimento da competência leitora, pois os estudantes demonstram serem capazes de realizar inferência de sentido de palavras/expressões em textos literários em prosa e verso, interpretar textos de linguagem mista, reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos estilísticos e de ironia, e identificar o valor semântico de expressões adverbiais pouco usuais.

No campo da variação linguística, reconhecem expressões de linguagem informal e marcas de regionalismo. Além de reconhecerem a gíria como traço de informalidade.

Quanto ao tratamento das informações globais do texto, distinguem a informação principal das secundárias e identificam gêneros textuais diversos.

No que concerne à estrutura textual, reconhecem relações lógico-discursivas expressas por advérbios, locuções adverbiais e conjunções. Na realização de atividades de retomada por meio do uso de pronomes, esses estudantes conseguem recuperar informações por meio do uso de pronomes relativos.

Eles demonstram, ainda, a capacidade de localizar informações em textos expositivos e argumentativos, além de identificar a tese de um artigo de opinião e reconhecer a adequação vocabular como estratégia argumentativa.

Nesse Padrão, os estudantes demonstram, portanto, uma maior familiaridade com textos de diferentes gêneros e tipologias.



Leia os textos abaixo.

### O fim da redação

Texto 1	Texto 2
<p>Já passou da hora de os professores tomarem consciência de que só uma proposta planejada e contextualizada é capaz de realmente ensinar os estudantes a escrever (Escrever de verdade, janeiro/fevereiro).</p> <p>Sabrina Gomes Ramos, Rio de Janeiro, RJ, via site.</p>	<p>É louvável que a reportagem vá além do aspecto da escrita, pois escrever de verdade implica ler de verdade! Ou será que o contrário? Sim. Nesse caso, a ordem dos fatores não altera o resultado: para ser um bom escritor, é preciso, antes de tudo, ser um bom leitor.</p> <p>Lucileide Vieira de Sousa, Belém, PA, via site.</p>

Nova Escola. mar. 2009. p. 13. (P090597ES\_SUP)

(P090598ES) No Texto 2, em "... pois escrever de verdade implica ler de verdade!", a palavra destacada estabelece com a oração anterior uma relação de

- A) condição.
- B) conclusão.
- C) explicação.
- D) oposição.

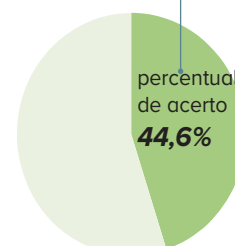
#### • Exemplo de item do 1º ano do Ensino Médio

Este item avalia a habilidade de reconhecer relações lógico-discursivas marcadas pelo uso de uma conjunção. Para a realização dessa tarefa, é preciso que o estudante coloque em jogo processos cognitivos que visam tratar a organização do texto de modo a garantir a coerência local e global. Esse processo passa, em um primeiro plano pela identificação das marcas linguísticas que contribuem para a coerência local (coesão), para em seguida processar a sua interpretação. Neste caso, solicita-se aos estudantes que reconheçam a relação semântica estabelecida pela conjunção "pois".

Os estudantes que marcaram a alternativa C, 44,6%, demonstraram já ter desenvolvido a habilidade avaliada, uma vez que reconheceram que o uso da conjunção em destaque introduz uma explicação para o fato anterior apresentado.

A escolha dos demais estudantes sugere que eles desconhecem os elementos e o sentido das relações semânticas apresentadas nas alternativas A, 15,5%, B, 29,6%, e D, 10,0%, o que não seria esperado de estudantes ao final do 1º ano do Ensino Médio.

A	B	C	D
15,5%	29,6%	44,6%	10%



Leia o texto abaixo.

### Pesquisas comprovam importância do café da manhã

“Não saia de casa sem comer” e variações como “o café da manhã é a refeição mais importante do dia” são algumas das mais sábias lições maternas. Passada por gerações a fio, por meio de uma sabedoria mais popular do que científica, a importância da primeira refeição do dia tem recebido atenção do meio acadêmico – comprovando que as mães sempre estiveram certas.

Uma pesquisa da Universidade de Minnesota (EUA), realizada com 2 200 adolescentes e publicada no periódico “Pediatrics” no mês passado, mostrou que aqueles que consumiam café da manhã costumavam manter uma dieta saudável ao longo do dia e eram mais ativos fisicamente do que os que pulavam a refeição. Cinco anos após o início do estudo, os que tomavam café da manhã diariamente ganharam menos peso e tinham IMC (índice de massa corpórea) menor do que os que não tomavam.

JUNQUEIRA, Julliane. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha>>. (P050393A8\_SUP)

(P050393A8) A frase que indica uma opinião em relação ao assunto desse texto é:

- A) “Não saia de casa sem comer’...”.
- B) “o café da manhã é a refeição mais importante do dia’...”.
- C) “... aqueles que consumiam café da manhã costumavam manter uma dieta saudável...”.
- D) “... os que tomavam café da manhã diariamente ganhavam menos peso...”.

#### • Exemplo de item do 2º ano do Ensino Médio

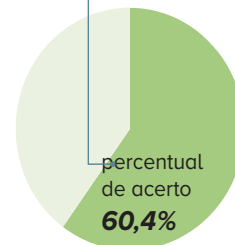
A habilidade avaliada por este item é a de estabelecer a distinção entre um fato e uma opinião. O suporte é um fragmento de uma reportagem e a informação é o elemento principal. Entretanto, no trecho selecionado na alternativa B (gabarito) há uma manifestação de opinião, afirmando ser o café da manhã a refeição “mais importante” do dia de acordo como que as mães dizem.

O texto é curto e não impõe ao leitor maiores obstáculos de estrutura ou vocabulário justificando o percentual de acerto de 60,4%. Os que optaram pela letra A, 19,5% talvez tenham feito uma leitura superficial e escolhido a primeira alternativa, que retrata uma fala das mães, desconsiderando tratar-se de um aconselhamento.

Aqueles que optaram pelas letras C, 13,7%, e D, 5,7%, podem ter se fixado na expressão “café da manhã”,

parte do título do texto, para embasar o raciocínio de que uma ou outra pudesse indicar uma opinião.

A	B	C	D
19,5%	60,4%	13,7%	5,7%



Leia o texto abaixo.

	<p style="text-align: center;"><b>Aposentado aos 190 anos</b></p> <p style="text-align: center;">Parar de trabalhar aos 65 anos? Pode esquecer. Com a vida cada vez mais espichada pela ciência, a folga vai chegar mais tarde. E você vai curtir.</p>
5	<p>Se você é daqueles que está só esperando a aposentadoria para largar a rotina e fazer tudo o que sempre quis, pode começar a repensar a sua vida. A má notícia é que você provavelmente não vai se aposentar. Pelo menos não tão cedo quanto planeja. Isso porque o ser humano está vivendo cada vez mais. E isso força uma mudança nas regras da aposentadoria – ou o sistema de previdência inteiro pode entrar em colapso.</p>
10	<p>O motivo dessa mudança é simples: estamos vivendo cada vez mais. E isso torna os custos de sustentar os aposentados ainda mais exorbitantes. [...] Daí há duas saídas: ou a bolha estoura, ou a humanidade vai ter de passar a trabalhar mais e se aposentar com benefícios mais enxutos.</p> <p>Parece ruim. Mas não é tanto. As pessoas não vão só viver mais. Também vão viver melhor. E o trabalho vai ser mais flexível. A tendência é que, à medida que a idade média da população aumenta, as barreiras para o trabalho dos mais velhos vão caindo. A geração que está se aposentando hoje em dia já manifesta sinais de aprovação desse rumo: muitos dizem que em vez de parar de trabalhar de vez, preferiam uma jornada de trabalho mais curta, mesmo que isso represente uma redução de salário.</p>

Superinteressante especial. Tendências, ed. 269-A. p. 29. Fragmento. (P090104B1\_SUP)

(P090104B1) Nesse texto, o título “Aposentado aos 190 anos” foi utilizado para

- A) despertar a curiosidade do leitor.
- B) evidenciar um problema próximo.
- C) fazer uma previsão realista.
- D) mostrar a situação da previdência.

### • Exemplo de item do 3º ano do Ensino Médio

Este item requer que os estudantes reconheçam o efeito de sentido decorrente do uso de uma determinada expressão. É necessário, assim, que o estudante tenha desenvolvido a capacidade de realizar um raciocínio a partir de informações encontradas no texto para se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas. Avalia-se, assim, especificamente, se os estudantes conseguem perceber o efeito produzido pelo uso, no título, da expressão: “Aposentado aos 190 anos”.

Essa produção textual pretende chamar a atenção do leitor para uma mudança que está ocorrendo em nossa sociedade – o aumento da longevidade do ser humano em função da melhoria das condições de vida propiciadas pelo avanço científico e tecnológico – e a consequência dessa mudança – a humanidade deverá se aposentar mais tarde para desonerar o sistema previdenciário, que não conseguiria custear o pagamento de aposentadoria por tanto tempo. Dessa forma, o título cumpre a função de chamar a atenção do leitor, ao articular em sua composição duas ideias inimagináveis na atualidade: viver até 190 anos e trabalhando.

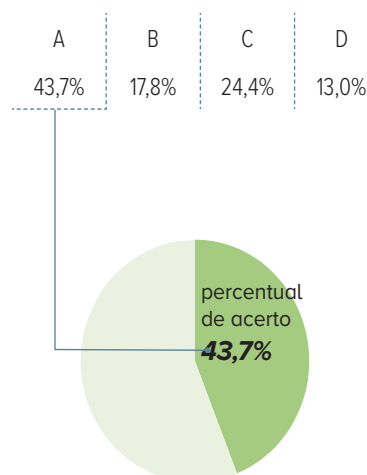
Os estudantes que optaram pela alternativa A, 43,7%, (gabarito) reconheceram no título a intenção do autor em despertar a curiosidade do leitor, pela proposição de uma situação inusitada. Esses estudantes demonstraram domínio da habilidade exigida por este item.

Aqueles estudantes que assinalaram a alternativa B, 17,8%, podem ter analisado de forma descontextualizada

o título, baseando-se em dados da atualidade: se a aposentadoria aos 65 anos já traz inconvenientes para o cidadão, aposentar-se com 190 anos representaria um problema ainda maior, pelo fato de exigir muitos anos a mais de trabalho.

Os estudantes que marcaram a alternativa C, 24,4%, desconsideraram o valor exagerado representado pela idade da aposentadoria, já que trabalhar até 190 anos não é, de fato, um dado realista. Isso pode ter ocorrido em função do aspecto argumentativo do texto.

Os estudantes que escolheram a alternativa D, 13,0%, podem ter focado, apenas, a informação contida no texto, que também envolve a situação da previdência.



# ADEQUADO

**1º EM - acima de 340 pontos**

**2º EM - acima de 345 pontos**

**3º EM - acima de 350 pontos**

0 25 50 75 100 125 150 175 200 225 250 275 300 325 350 375 400 425 450 475 500

A análise das habilidades encontradas nesse Padrão permite afirmar que os estudantes que nele se encontram são capazes de interagir com textos de tema e vocabulário complexos e não familiares.

Os estudantes reconhecem os efeitos de sentido do uso de recursos morfosintáticos diversos, de notações, de repetições, de escolha lexical, em gêneros de várias naturezas e temáticas, ou seja, demonstram maior conhecimento linguístico associado aos aspectos discursivos dos textos.

Eles ainda realizam operações de retomada com alta complexidade (usando pronomes demonstrativos e indefinidos, retos, incluindo também elipses).

São capazes de analisar, com profundidade, uma maior gama de textos argumentativos, narrativos, expositivos, instrucionais e de relato, observando diversas categorias ainda não atingidas anteriormente, tanto no interior do texto quanto na comparação entre eles. Na comparação, inferem diferentes posicionamentos em relação ao mesmo assunto em textos de tipologias diferentes.

No tocante à análise de textos que conjugam diversas tipologias, são capazes de identificá-las e analisá-las, reconhecendo seus objetivos separada

ou conjuntamente. Analisam gêneros textuais híbridos, considerando as condições de produção e os efeitos de sentido pretendidos.

Em textos literários complexos, inferem o significado da metáfora e o efeito de sentido pretendido com seu uso.

Assim, os estudantes que se posicionam acima de 325 pontos na Escala de Proficiência podem ser considerados leitores proficientes, ou seja, são leitores que conseguem selecionar informações, levantar hipóteses, realizar inferências, autorregular sua leitura, corrigindo sua trajetória de leitura quando suas hipóteses não são confirmadas pelo texto.

Leia o texto abaixo.

Minha cidade	
Goiás, minha cidade... Eu sou aquela amorosa De tuas ruas estreitas, curtas, indecisas, entrando, saindo umas das outras. Eu sou aquela menina feia da Ponte da Lapa. Eu sou Aninha [...]	Eu sou o caule dessas trepadeiras sem classe, nascidas na frincha das pedras: Bravias. Renitentes. Indomáveis. Cortadas. Maltratadas. Pisadas. E renascendo. [...]
Eu sou aquele teu velho muro verde de avencas onde se debruça um antigo jasmineiro, cheiroso [...]	Eu sou a menina feia da Ponte da Lapa. Eu sou Aninha.

CORALINA, Cora. Poemas dos becos de Goiás e estórias mais. p. 17-18. Fragmento. (P080152B1\_SUP)

(P080152B1) Nesse texto, em relação à cidade de Goiás, os adjetivos “Bravias”, “Renitentes”, “Indomáveis”, “Cortadas”, “Maltratadas”, “Pisadas” sugerem

- A) a paixão da poetisa.
- B) a visão da poetisa.
- C) o carinho da poetisa.
- D) o orgulho da poetisa.

### • Exemplo de item do 1º ano do Ensino Médio

Este item avalia a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. O suporte é o fragmento de um poema, que por sua linguagem metafórica e subjetiva já suscita efeitos variados, o que torna a tarefa um pouco mais complexa.

Os estudantes que marcaram a alternativa A, 15,3%, provavelmente, realizaram uma leitura desatenta detendo-se na palavra “amorosa” presente, logo no segundo verso.

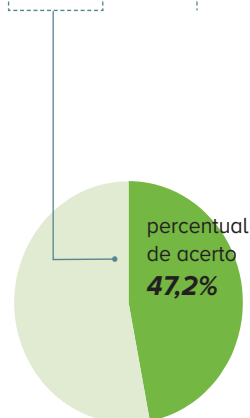
Os estudantes que escolheram a alternativa B, 47,2%, o gabarito, conseguiram perceber que a sequência de adjetivos revela a visão que a poetisa tinha das ruas de sua cidade. Esses estudantes já desenvolveram a habilidade avaliada pelo item.

Os estudantes que assinalaram a alternativa C, 8,8%, parecem ter realizado raciocínio semelhante aos

estudantes que marcaram a alternativa A, chegando, contudo, a outra inferência, que também não se constitui como a resposta ao que foi solicitado ao comando do item.

Aqueles estudantes que optaram pela alternativa D, 28,4%, parecem ter se detido em apenas algumas palavras apresentadas no comando (“Bravias e Indomáveis”), assim como no título (“Minha cidade”), revelando que não conseguiram realizar a tarefa proposta pelo item.

A	B	C	D
15,3%	47,2%	8,8%	28,4%





Leia o texto abaixo.

Rindo à toa

[...] Há Há Há Há Há!  
Mas eu tô rindo à toa  
Não que a vida  
Esteja assim tão boa  
Mas um sorriso ajuda a melhorar  
Ah Ah!... [...]

FALAMANSA. Disponível em: <<http://letras.kboing.com.br/falamansa/rindo-a-toa/>>. Acesso em: 16 mar. 2011. Fragmento. (P120230EX\_SUP)

(P120230EX) No verso “Mas eu tô rindo à toa”, a linguagem predominante é

- A) coloquial.
- B) culta.
- C) jornalística.
- D) literária.
- E) regional.

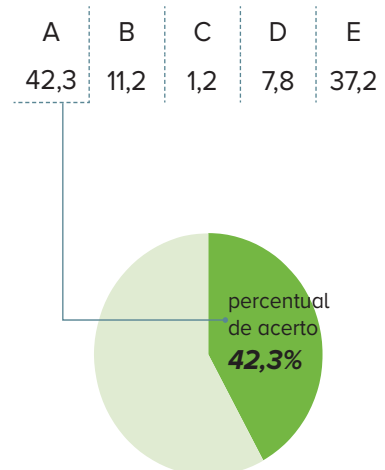
### • Exemplo de item do 2º ano do Ensino Médio

Este item avalia a habilidade de compreender o registro linguístico utilizado em um texto. Para tal, é necessário atentar para as pistas textuais que indicam a variação linguística predominante.

O gênero textual em questão é o fragmento de uma letra de música. O formato é poético. O comando do item se refere a um fragmento específico. Nesse trecho, a redução de “estou” para “tô” é a marca que aponta para a linguagem coloquial com marca de oralidade, letra A, o gabarito.

Os estudantes que optaram pelas letras B, 11,2%, C 1,2%, D 7,85 ou E, 37,2% não conseguiram, ainda, diferenciar as variantes linguísticas e demonstraram dificuldade de identificar as pistas textuais.

O percentual de acerto de 42,3% é baixo, dada a pouca dificuldade do item para esse nível de escolarização.



Leia o texto abaixo.

Delete	
5	<p>Infelizmente, todos nós recebemos mensagens irrelevantes ou lixo eletrônico (spam), assim como recebemos por correio. É algo comum. Como jogamos correspondências inúteis no lixo, fazemos isso também com e-mails. Não gaste tempo pensando ou se preocupando com isso: simplesmente delete. Quase sempre, você pode reconhecer um spam quando lê o assunto da mensagem. Ou o e-mail do remetente.</p>
10	<p>A maioria dos gerenciadores de e-mail possui pastas de lixo eletrônico, então cheque-as regularmente, caso algum e-mail legítimo vá parar lá. Você também poderá marcar um e-mail como spam, fazendo com que todas as mensagens daquele mesmo endereço automaticamente entrem em sua pasta de spam. Se perceber que está recebendo muito spam de um mesmo endereço ou se está sendo copiado desnecessariamente, tente fazer isso parar, pedindo que não mandem mais essas informações indesejadas.</p>

TAYLOR, Shirley. Tudo o que você precisa saber sobre e-mail. São Paulo: Universo de Livros, 2010.  
p. 51. (P120773ES\_SUP)

(P121250ES) No trecho “Não gaste tempo pensando ou se preocupando com isso: simplesmente delete.” (l. 3-4), qual é a tipologia textual predominante?

- A) Argumentação.
- B) Descrição.
- C) Exposição.
- D) Injunção.
- E) Narração.

### • Exemplo de item do 3º ano do Ensino Médio

Este item avalia a habilidade de os estudantes identificarem a construção teórica de um texto, a partir da análise de seus aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas, ou seja, a sequência tipológica dominante. Em geral, os tipos textuais abrangem as categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

O texto deste item, “Delete”, fornece informações sobre a grande quantidade de lixo eletrônico recebido pelos usuários da internet e o autor aconselha: nem pense, delete. Embora a palavra “injunção” signifique “imposição, exigência”, os “textos injuntivos” também propõem uma ação, aconselham, recomendam.

Os estudantes que optaram pela alternativa A, 58,4%, não desenvolveram a habilidade exigida por este item, pois fizeram uma análise superficial das sequências textuais e não identificaram a finalidade de aconselhar, recomendar, mas a de argumentar. Esses estudantes, provavelmente, desconsideraram o que lhes foi solicitado no comando do item.

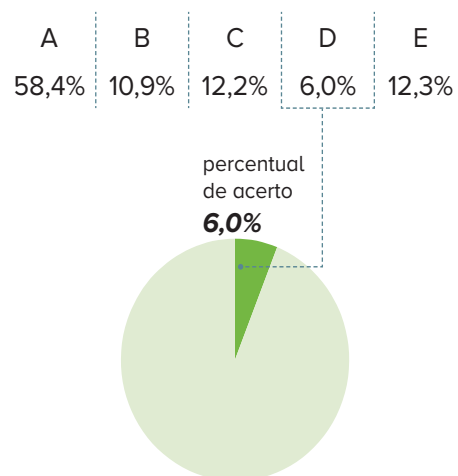
Aqueles estudantes que assinalaram a alternativa B, 10,9%, não perceberam que não há predomínio de estrutura descritiva, ou seja, detalhamento do ser ou objeto em estudo.

Os estudantes que assinalaram a alternativa C, 12,2%, não desenvolveram a habilidade avaliada, já que o objetivo do autor é aconselhar o leitor a tomar uma atitude, o que não se relaciona à sequência expositiva. Apesar de sabermos que a exposição pode ser utilizada como recurso persuasivo.

Os estudantes que escolheram a alternativa D, 6,0%, (gabarito) identificaram nessa estrutura discursiva

os elementos da injunção: imperativo e proposta de uma ação: deletar. Esses estudantes revelaram ter desenvolvido a habilidade solicitada pelo item.

Aqueles estudantes que marcaram a alternativa E, 12,3%, não perceberam que, nesse texto, não se observa a presença de elementos estruturadores da sequência narrativa, tais como: personagem, enredo, clímax, dentre outros.



---

# DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

O ARTIGO A SEGUIR APRESENTA UMA SUGESTÃO PARA O TRABALHO DE UM TÓPICO EM SALA DE AULA. A PROPOSTA É QUE O CAMINHO PERCORRIDO NESSA ANÁLISE SEJA APLICADO PARA OUTRAS HABILIDADES. COM ISSO, É POSSÍVEL ADAPTAR AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA AO CONTEXTO ESCOLAR NO QUAL ATUA PARA PROMOVER UMA AÇÃO FOCADA NAS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES.





## A TESE, O TEMA E A LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Os resultados das últimas avaliações realizadas em diversos estados permitem uma série de análises sobre como vimos formando os jovens no Ensino Médio. O desempenho dos estudantes na área de Língua Portuguesa, por exemplo, merece nossa atenção. Que textos nossos jovens que se formam nesse nível de ensino são capazes de compreender e de produzir? Que habilidades de leitura esses estudantes já deveriam ter desenvolvido, ao longo de seus anos de escolaridade? De que forma tópicos como, por exemplo, Coerência e Coesão no Processamento de Textos vêm sendo abordados na sala de aula?

O tema Coesão e Coerência é especialmente importante na formação de produtores de texto, mas também é um tópico incontornável para o desenvolvimento de habilidades de leitura. O estabelecimento de relações entre as partes de um texto, além da identificação dos recursos empregados para a sua continuidade; a identificação da tese de um texto, assim como a dos argumentos que sustentam essa tese; a distinção entre partes principais e secundárias do material lido; as relações de causa e consequência, além do reconhecimento de conectores lógicos que ajudam a construir esses sentidos; e, finalmente, a identificação do conflito que gera o enredo e os elementos de uma narrativa são

**"Um leitor capaz de reconhecer o que alguém defende por meio de um texto é, potencialmente, um cidadão mais capaz do debate, da resposta e da reação."**

habilidades esperadas de um estudante que conclui o Ensino Médio e, quem sabe, pretende continuar seus estudos em nível superior. E não se trata apenas de uma necessidade da vida escolar. Um leitor capaz de reconhecer o que alguém defende por meio de um texto é, potencialmente, um cidadão mais capaz do debate, da resposta e da reação. Sem compreender uma "ideia central" é difícil ter segurança sobre o que se lê e sobre o que se pode responder.

Conforme apontam dados das últimas avaliações para o Ensino Médio, a habilidade de identificar a tese de um texto tem sido demonstrada, em geral, por menos da metade dos jovens que participaram dessas avaliações. Que dificuldades esses estudantes encontram para perceber de que trata um texto ou, melhor dizendo, o que um texto defende? Dessa dificuldade, provavelmente, decorre uma outra: a de identificar os argumentos que sustentam essa tese. No entanto, ao que parece, os jovens encontram menos problemas para identificar os argumentos do que para apontar a tese do texto. Como isso pode ocorrer?

A compreensão global de um texto é um elemento necessário para a distinção do que seja sua tese. Somente após construir uma visão geral da "ideia" é que se pode sintetizar uma tese central, sustentada por argumentos lançados no decorrer do texto. Se o trabalho de leitura, na sala de aula, centra-se em textos muito curtos ou se, raramente, o professor trabalha os textos argumentativos (sejam eles artigos de opinião, ensaios, editoriais, manifestos, peças jurídicas etc.), o jovem estudante não consegue se apropriar de um conhecimento mais amplo sobre esses textos.

Outro tipo de procedimento em sala de aula que pode não ajudar no desenvolvimento dessas habilidades é o trabalho com fragmentos de textos. Como construir

uma compreensão global e recuperar a tese de um texto quando apenas se conhece um pedaço dele? O trabalho com textos, especialmente no Ensino Médio, já poderia exigir leituras mais robustas, isto é, textos maiores, mais complexos, para uma análise que levasse em conta tanto os detalhes quanto os elementos mais gerais. Mapas conceituais ou esquemas podem ajudar na visualização do que um texto explicita e defende, não apenas quanto aos seus elementos menores, mas, principalmente, quanto à composição de sua “ideia central”.

Ideia central, tese, enredo são todos elementos “macro” dos textos. Assim como é importante identificar o que um texto defende (sua tese), é também fundamental destrinchá-lo para reconhecer seus argumentos ou as diversas ideias que ajudam a construir, justificar ou sustentar uma ideia central. Se os estudantes de Ensino Médio identificam argumentos, mas não reconhecem, com a mesma acurácia, a tese do texto, algo parece indicar uma leitura dos fragmentos (ou das partes) melhor do que a do todo.

Identificar uma tese construída em um texto é saber não apenas do que o texto trata. O tema central pode não ser a tese. Para dar um exemplo simples: o tema pode ser o aborto, mas a tese pode ser, em linhas gerais, contra ou a favor dessa prática. Em textos cujos temas são menos populares, as teses podem demandar mais leituras, informações e intertextualidades. Para temas muito polêmicos e públicos, como é o caso do aborto, por outro lado, existe a possibilidade de serem interpretados sob a interferência de discursos como o médico/científico e o religioso. Mesmo com relação a gêneros de texto menos apropriados à argumentação, como uma notícia de jornal, por exemplo, é possível proceder a uma análise linguístico-discursiva que revele defesas, ataques, argumentos e uma tese.

De fato, o resultado das avaliações em larga escala no que tange às habilidades relacionadas a Coesão e Coerência ora em foco nos leva à certeza de que é necessário trabalhar os textos, em sala de aula, com nossos estudantes do Ensino Médio, de maneira a incentivar a leitura abrangente de textos inteiros, não fragmentados. Se é possível identificar a trilha dos argumentos de um texto, também deve ser possível construir, pela leitura, a tese que eles ajudam a sustentar.

## COESÃO, COERÊNCIA E AS PARTES DO TEXTO

Um dos aspectos mais comumente trabalhados quanto ao tópico Coerência e Coesão é o que diz respeito às relações entre as partes de um texto. As aulas que focalizam repetições, substituições e outras estratégias que ajudam a dar continuidade a um texto, isto é, ajudam a “amarrá-lo”, a “tecê-lo”, para que se torne mesmo uma trama legível, são bastante comuns no Ensino Médio e mesmo antes. Aulas de produção textual ou de leitura têm como ponto central a relação, por exemplo, entre pronomes pessoais e seus referentes em um texto; ou a substituição de palavras por seus sinônimos; ou mesmo questões como ambiguidade. A repetição, geralmente considerada um problema nos textos dissertativos, é uma questão ligada à coesão e à coerência.

Embora esse seja um aspecto abordado em livros didáticos e nas aulas de Português, o desempenho dos estudantes avaliados ao final do 3º ano do Ensino Médio, segundo resultados obtidos através das avaliações educacionais, é bastante insatisfatório. Menos da metade dos jovens que se formam nesse nível de ensino conseguem estabelecer relações entre as partes de um texto, para o que é necessário identificar repetições e substituições que contribuem para construir sua continuidade, isto é, para que o texto avance.



Todos os gêneros de texto se compõem de algum tipo de recurso de coesão e de coerência. Mesmo textos curtos ou associados a imagens contam com um mecanismo que os torna textos. Na leitura, é importante (e fundamental) saber identificar esses recursos, desenvolvendo estratégias que nos ajudem a compreender as tramas do texto e até mesmo conseguir revelar sentidos que estão menos explícitos pelos mecanismos da escrita.

A aprendizagem de classes de palavras, tais como, por exemplo, pronomes, advérbios ou substantivos, passa a, de fato, fazer sentido quando as vemos em pleno funcionamento nos textos que lemos. Em lugar de decorar funções e listas de pronomes, é fundamental perceber o uso dessas palavras em textos onde elas ajudam a compor linhas temáticas e referenciais. Da mesma forma que é fundamental formar leituras capazes de desvelar esses mecanismos, é importante que esses leitores se apropriem desses recursos também como produtores de textos melhores.

“ Se os estudantes de Ensino Médio identificam argumentos, mas não reconhecem, com a mesma acurácia, a tese do texto, algo parece indicar uma leitura dos fragmentos (ou das partes) melhor do que a do todo. ”

Qual o sentido de se trabalhar com listas de pronomes? Não são as mais difíceis, já que se trata de uma classe finita de palavras. Em português, teremos os pronomes pessoais, os de tratamento, os relativos, os possessivos, etc. Em sua maioria, são palavras que aprendemos cedo, como falantes nativos de nossa língua. No entanto, a análise e a

sistematização de como eles funcionam em um texto são aprendidas na escola (ou deveriam ser). O estudo dos mecanismos que empregamos, com essas palavras, para a construção de nossas mensagens, orais e escritas, devem ser abordados em sala de aula, muito preferencialmente com textos reais, que de fato circulam em nossa sociedade. Revistas, jornais, livros (impressos ou digitais, para todos os casos) são materiais fáceis e nos oferecem insumo para a reflexão sobre a textualidade.

No caso de textos genuinamente digitais, há ainda questões que emergem nos dias de hoje, tais como a coesão construída por meio dos links, elementos de vinculação sobrepostos a certas palavras no texto, para que o leitor tenha a opção de acessar outras partes do mesmo texto ou outros textos relacionados ao primeiro. Não é complexo? Como dar conta dessas questões sem um conhecimento estabelecido sobre a leitura de textos impressos?

Palavras como “isso” ou “essa”, por exemplo, que apontam, às vezes, para parágrafos inteiros, têm grande poder de síntese. Toda uma descrição pode ser condensada na palavra “esse”, que pode ajudar o leitor a compreender o que vem a seguir, no texto. Expressões inteiras que qualificam um personagem podem ser, também, informativas, como no seguinte trecho:

Prensky publicou a Parte 2 desse texto, em dezembro do mesmo ano, enfatizando seus argumentos médicos e reforçando as supostas características já fisicamente diferentes dos jovens que viviam na sociedade da informação. Os “nativos digitais” seriam, para ele, então, crianças e adolescentes, ou melhor, estudantes do básico ou da faculdade, nascidos após a popularização do computador e das redes.

Segundo o dono da Games2Train, os “nativos digitais” seriam pessoas moldadas pelas muitas

horas de TV (especialmente MTV), videogame e outras visualizações.

O referente em foco é Prensky, um autor norte-americano. A autora do texto de onde vem esse fragmento emprega vários meios de se referir a Prensky, sem repetir seu nome: “seus”, a elipse do sujeito no verbo “reforçando”, “ele” e “dono da Games2Train”, que é, ainda, uma informação nova, no texto, sobre Marc Prensky. Não é interessante? Esse é um aspecto do tópico coesão e coerência que ajuda a compreender o uso da língua, no jogo da comunicação. A palavra “desse”, empregada no início do fragmento, refere-se a algo que já havia sido mencionado a respeito de um texto de Prensky.

Esses são exemplos de coesão local, isto é, um aspecto da composição de textos que tem abrangência local quando estamos lendo. Há mecanismos de coesão e coerência que são mais abrangentes, isto é, relacionam-se a partes maiores do texto e até o extrapolam, indo para relações com outros textos, com o contexto etc. O reforço da compreensão desses mecanismos é urgente e fundamental para a formação de leitores competentes.

## O PRINCIPAL E O SECUNDÁRIO NA LEITURA DE UM TEXTO

O que é principal e o que é secundário na leitura de um texto? Como é possível aprender a distinguir esses elementos? De que textos estamos tratando quando pensamos em elementos menos e mais relevantes para a leitura?

Especialistas em leitura destacam a importância dos objetivos para a execução da leitura. Os objetivos do leitor determinam e guiam os aspectos que ele lerá como menos ou mais importantes. Leitores com interesses diversos provavelmente atribuirão

importâncias diferentes às informações encontradas, por exemplo. É conhecida a atividade que apresenta a alguns grupos de estudantes um texto sobre uma casa. O que diferencia os parâmetros de leitura de cada grupo é o perfil que é atribuído a cada um deles: um grupo lê como se fosse um corretor de imóveis; outro grupo se faz de comprador; um outro lê como ladrão; ainda um outro grupo lê como decorador; e assim é possível mostrar como os objetivos da leitura fazem com que algumas partes se tornem mais relevantes do que outras para determinado grupo.

O gênero de texto também é composto de forma a propor ao leitor uma relação de importância entre suas partes. A notícia de jornal, por exemplo, é redigida conforme certo padrão em que os fatos mais importantes são narrados primeiro e, depois, vêm os detalhes. Dessa forma, a morte de alguém ou o resultado de uma eleição são dados logo no início para, então, virem as explicações sobre

**“ Todos os gêneros de texto se compõem de algum tipo de recurso de coesão e de coerência. Mesmo textos curtos ou associados a imagens contam com um mecanismo que os torna textos. ”**

circunstâncias e razões. Às vezes, a relação entre principal e secundário vem marcada graficamente, na forma de títulos com letras maiores ou boxes com fundos mais escuros. Esse tipo de indício deve ser apresentado ao leitor em formação, para que ele aprenda a ler não apenas as linhas, mas as entrelinhas e outras linguagens.

O desempenho dos estudantes avaliados ao final do 3º ano do Ensino Médio, conforme resultados obtidos





através das avaliações educacionais, é bastante insatisfatório para a habilidade de “Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto”. Menos da metade dos estudantes conseguiu se apropriar desse conhecimento ao longo do Ensino Básico. Isso significa que a leitura dos textos apresentados pode estar sendo plana ou superficial, isto é, os jovens leitores não conseguem compreender o texto e atribuir a ele diferentes relações entre os sentidos que são construídos.

Como seria possível, então, rever e retomar o trabalho com partes principais e secundárias de textos? Novamente, a escolha de textos completos pode ajudar o professor e o estudante, na sala de aula. De rótulos de alimentos a reportagens de revistas, muitos gêneros de textos são produzidos conforme informações menos e mais priorizadas, e de fácil identificação. Outros gêneros, como contos ou poemas, se distanciam desse tipo de abordagem, uma vez que suas partes se relacionam de outra forma. No caso dos contos, há aspectos como ápice ou clímax da narrativa; no caso dos poemas, o eu lírico cria elementos que podem ser analisados também conforme as teorias da literatura. No entanto, no caso de textos não-literários, que circulam em nosso cotidiano, é possível fazer análises que nos mostrem que partes são secundárias e se relacionam com um elemento principal do texto. Por exemplo: que aspecto de uma notícia é mais relevante e que outros são detalhamentos e especulações; que elementos de uma carta podem ser considerados principais, conforme o contexto dado; que aspectos de um rótulo podem ser importantes para determinado objetivo de leitura, etc.

A sumarização, isto é, a produção de resumos dos textos também pode ajudar o professor a diagnosticar a maneira como os estudantes compreendem um texto, especialmente para o caso de narrativas e argumentações. Em um resumo, é possível perceber

dificuldades de recomposição das ideias principais, reordenamentos inapropriados de fatos e dados, além de dificuldades do leitor para se soltar do texto original ou abandonar detalhes em prol de elementos mais importantes.

Em razão de todos esses aspectos, o contexto da leitura e do leitor devem ser explicitados na questão que os avalia. O leitor precisa assumir um ângulo de leitura que o ajude a selecionar os elementos menos e mais importantes do texto que tem diante de si. Dessa forma, é fundamental dizer ao estudante que, na leitura de um rótulo, por exemplo, sua atuação deve se dar em relação ao tema da nutrição saudável, do modo de preparo ou dos problemas da obesidade infantil. Pode-se propor uma análise sob o ângulo da publicidade ou sob o ângulo de regulação sanitária. Tudo depende das luzes que se jogam sobre o texto. Se essas luzes funcionam como parâmetros (em geral, lemos para fazer ou saber algo), é possível ajudar os estudantes a perceberem os pontos mais salientes do texto ou aos quais é atribuída maior importância, enquanto outros pontos são periféricos, o que não quer dizer que não tenham importância relativa para a composição do texto, de seu sentido global, da construção de seu sentido, tema ou tese, conforme o caso.

Os resultados das avaliações que apontam habilidades de leitura desenvolvidas aquém do desejável e do esperado para jovens concluintes do Ensino Médio nos mostram alguns pontos críticos da formação do leitor. Tais pontos podem ser observados e tratados de forma direta por todos os envolvidos na formação básica.



# PRODUÇÃO DE TEXTO

## INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISES PEDAGÓGICAS

### A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A partir da década de 1990, o Brasil passa a contar com avaliações nacionais, que permitem acompanhar a qualidade da educação brasileira. Atualmente, a avaliação educacional em larga escala já está consolidada no país, tendo, inclusive, se expandido em âmbito nacional, estadual e em diversas redes municipais.

No caso da Língua Portuguesa, o foco da avaliação em larga escala tem sido a competência leitora, mas, diante do quadro social e educacional que se apresenta atualmente, é fundamental considerar a importância da produção textual tanto no universo escolar quanto fora dele.

A interação que ocorre no relacionamento social desempenha um papel fundamental na construção do ser humano, por meio da relação interpessoal concreta com outros homens, e é pela linguagem que o sujeito utiliza signos para auxiliar a tradução de ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, emoções, abstenções e até conceitos.

Contudo, diferencia-se o conhecimento construído na experiência pessoal e o que se desenvolve no processo escolar, sendo instituído como um conhecimento científico, sistematizado, nas interações escolarizadas. Entretanto, estes dois processos estão na realidade ligados, sendo que



o segundo complementa o primeiro, pois elabora e desenvolve os conhecimentos já existentes.

É constante a presença e o uso da língua escrita no ambiente escolar; dessa forma, é comum qualificar a escola como representante da “cultura letrada”. Por outro lado, a pesquisa social revela a variedade histórica e social nas práticas que envolvem leitura e escrita. Desse modo, a escrita faz parte da sociedade não de forma abstrata, mas relacionada a situações de interação social que lhe dão sentido.

Diante desse cenário, a avaliação em Língua Portuguesa do SAEMS tem o objetivo diagnóstico de aferir as capacidades e habilidades em leitura e escrita que os estudantes da rede pública estadual desenvolveram ao longo de seu processo de escolarização.

Assim, de maneira diferente e ao mesmo tempo complementar ao teste em que responde a itens de múltipla escolha, na produção de texto, o estudante assume a autoria de um texto. Avaliam-se, portanto, conjuntamente, as competências de leitura e de escrita.

Avaliam-se habilidades de leitura, pois escrever um texto pressupõe, primeiro, compreender a proposta apresentada, para depois se passar à elaboração de uma outra escrita que é a produção textual do estudante.

Quando o estudante aprende a produzir textos, percebe-se que ele chegou, realmente, a uma conscientização de como funciona a língua e dos recursos que deverão ser colocados em jogo para a produção do texto.

Portanto, a inclusão da produção de texto na avaliação em larga escala deve-se à possibilidade

de realizar um diagnóstico mais preciso do domínio linguístico e textual do sujeito-estudante, em situação formal de produção de textos escritos.

Sendo assim, os resultados obtidos por meio da avaliação podem ser o ponto de partida para a transposição dos obstáculos envolvidos no processo de desenvolvimento de uma escrita coerente e coesa. Além disso, é essencial que, a partir da análise dos resultados, sejam oferecidas aos estudantes as ferramentas que o auxiliem nessa tarefa e permitam que eles se descubram capazes de atingir o nível de letramento satisfatório para sua faixa etária, como parte do processo de desenvolvimento da competência escritora.

# A MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Assim como ocorre para a implementação da avaliação das habilidades de leitura, também para avaliação da competência escritora é fundamental a elaboração de uma matriz.

No caso específico da avaliação de Produção de Texto, a Matriz de Competências para Produção de Textos apresenta o objeto da avaliação e é constituída de quatro competências básicas, quais sejam: Registro, Tema/Tipologia Textual, Coerência e Coesão. Há que se considerar que, em alguns casos, é acrescida uma quinta competência, a de Elaboração de uma Proposta de Intervenção.

A palavra competência associa-se à capacidade de o estudante dominar a norma culta da Língua Portuguesa, compreender fenômenos naturais, enfrentar situações-problema, construir argumentações consistentes e elaborar propostas que visem solucionar questões sociais, quando solicitadas.

## • Na competência 1, Registro,

---

avalia-se o domínio de um conjunto de regras de utilização da língua, do ponto de vista morfológico, sintático e semântico.

## • Na competência 2, Tema/Tipologia Textual,

---

avalia-se a adequada compreensão da proposta de produção de texto, seu desenvolvimento associado a conhecimentos de diversas áreas e a conformidade com a tipologia prevista, no caso, a expositivo-argumentativa.

## • Na competência 3, Coerência,

---

avalia-se a articulação de frases e parágrafos por meio de recursos linguísticos de tal forma que haja uma articulação lógica entre as ideias. Além disso, é observada a argumentação consistente através de fatos, exemplos e opiniões que possam sustentá-la.

## • Na competência 4, Coesão,

---

avalia-se a utilização de elementos conectores e referentes de forma a construir um texto com ideias entrelaçadas e conectadas.

A seguir apresentamos a Matriz de Competências para Produção de Textos.



MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS – ENSINO MÉDIO

COMPETÊNCIAS

	I – REGISTRO	II – TEMA / TIPOLOGIA TEXTUAL	III – COERÊNCIA	IV – COESÃO
NÍVEL 0 (0 – ZERO)	DEMONSTRAR DOMÍNIO DA NORMA PADRÃO DA LÍNGUA ESCRITA: ORTOGRAFIA, PONTUAÇÃO, SINTAXE, ADEQUAÇÃO VOCABULAR, FORMAÇÃO DE PALAVRAS, MARGENS REGULARES, PARAGRAFAÇÃO, DIREÇÃO DA ESCRITA ETC.	COMPREENDER A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E APLICAR CONCEITOS DAS VÁRIAS ÁREAS DO CONHECIMENTO PARA DESENVOLVER O TEMA DENTRO DOS LIMITES ESTRUTURAIS DO TEXTO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO.	SELECIONAR, RELACIONAR, ORGANIZAR E INTERPRETAR INFORMAÇÕES, FATOS, OPINIÕES E ARGUMENTOS EM DEFESA DE UM PONTO DE VISTA.	DEMONSTRAR CONHECIMENTO DOS MECANISMOS LINGÜÍSTICOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DO TEXTO: ENCADEAMENTO TEXTUAL.
NÍVEL I (2,0)	O estudante demonstra DESCONHECIMENTO TOTAL da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita, o que torna o texto ininteligível.	O estudante desenvolve texto que NÃO CONTEMPLA a proposta de produção textual: desenvolve, dentro do tema, com marcas de outra estrutura textual expositivo-argumentativas – por exemplo, faz um poema, descreve algo ou conta uma história.	O estudante apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos INCOERENTES ou não apresenta um ponto de vista.	O estudante apresenta informações DESCONEXAS, que não se configuram como texto.
NÍVEL II (4,0)	O estudante demonstra DOMÍNIO INSUFICIENTE da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais e de convenções da escrita, além de presença de gírias e marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem de forma sistemática no texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O estudante que realizar muitos desvios gravíssimos de forma sistemática, acompanhados de desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.	O estudante desenvolve de maneira TANGENCIAL o tema, detendo-se em tema vinculado ao mesmo assunto, o que revela má interpretação do tema proposto. Apresenta inadequação ao tipo textual expositivo-argumentativo, com repetição de ideias e ausência de argumentação. Pode ocorrer também a elaboração de um texto de base narrativa, com apenas um resquício argumentativo – por exemplo, contar uma longa história e, no final, afirmar que ela confirma uma determinada tese.	O estudante NÃO DEFENDE PONTO DE VISTA, ou seja, não apresenta opinião a respeito do tema proposto. Informações, fatos, opiniões e argumentos são pouco relacionados ao tema proposto e também são pouco relacionados entre si, ou seja, não se articulam de forma coerente.	O estudante não articula as partes do texto ou as articula de forma PRECÁRIA E/OU INADEQUADA, apresentando graves e frequentes desvios de coesão textual. Na produção textual enquadrada neste nível, há sérios problemas na articulação das ideias e na utilização de recursos coesivos: frases fragmentadas; frase sem oração principal; períodos muito longos sem o emprego dos conectores adequados; repetição desnecessária de palavras; não utilização de elementos que se refiram a termos que apareceram anteriormente no texto.
NÍVEL III (6,0)	O estudante demonstra DOMÍNIO ADEQUADO da norma padrão, apresentando poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita, além de presença de gírias e marcas de oralidade. Assim, há certos desvios leves que ocorrem de forma sistemática no texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O estudante que realizar poucos desvios gravíssimos de forma sistemática, acompanhados de desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.	O estudante desenvolve de forma MEDIANA o tema, apresentando tendência ao tangenciamento. Desenvolve uma argumentação previsível a partir de argumentos do senso comum, de cópias (citações diretas) dos textos motivadores, ou apresenta domínio precário do tipo textual expositivo-argumentativo, com argumentação falha ou texto apenas expositivo.	O estudante apresenta informações, fatos e opiniões POUCO ARTICULADOS ou contraditórios, embora pertinentes ao tema proposto. O texto que se limitar a reproduzir os argumentos constantes na proposta de produção textual, em defesa de um ponto de vista, também receberá essa pontuação.	O estudante articula as partes do texto, porém com MUITAS INADEQUAÇÕES na utilização dos recursos coesivos. A produção textual enquadrada neste nível poderá conter desvios, como: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá conter também desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição desnecessária de palavras ou substituição inadequada sem se valer dos recursos de substituição oferecidos pela língua. Esta pontuação deve ser atribuída ao estudante que demonstrar pouco domínio dos recursos coesivos.

<p><b>NÍVEL III</b> <b>(6,0)</b> <b>INTERMEDIÁRIO</b></p>	<p>O estudante demonstra <b>DOMÍNIO INTERMEDIÁRIO</b> da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais graves e de convenções da escrita, ou muitos desvios leves. Assim, há certos desvios que ocorrem em várias partes do texto, revelando que um ou mais aspectos da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a produção textual receba essa pontuação, desde que não configurem falta de domínio absoluto do padrão da linguagem escrita formal. Assim, o estudante que realizar alguns desvios graves ou gravíssimos, ou muitos desvios leves, pode receber essa pontuação.</p>	<p>O estudante já apresenta grande adequação em relação ao tema, mas apresenta uma abordagem superficial, discutindo outras questões relacionadas. Desenvolve uma argumentação previsível e apresenta domínio adequado do tipo textual expositivo-argumentativo, mas não apresenta explicitamente uma tese, detendo-se mais no caráter expositivo do que no argumentativo. Reproduz ideias do senso comum no desenvolvimento do tema.</p>	<p>O estudante apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos <b>PERTINENTES</b> ao tema proposto, porém os organiza e relaciona de forma pouco consistente em defesa de seu ponto de vista. As informações são aleatórias e desconectadas entre si, embora relacionadas ao tema. O texto revela pouca articulação entre os argumentos, que não são convincentes para defender a opinião do autor.</p>	<p>O estudante articula as partes do texto, porém com <b>ALGUMAS INADEQUAÇÕES</b> na utilização dos recursos coesivos. A produção textual enquadrada neste nível poderá conter eventuais desvios, como: frases fragmentadas que comprometem a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá conter ainda desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição desnecessária de palavras ou substituição inadequada sem se valer dos recursos de substituição oferecidos pela língua. Esta pontuação deve ser atribuída ao estudante que demonstrar domínio regular dos recursos coesivos.</p>
<p><b>NÍVEL IV</b> <b>(8,0)</b> <b>ADEQUADO</b></p>	<p>O estudante demonstra <b>BOM DOMÍNIO</b> da norma padrão, apresentando poucos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a produção textual receba essa pontuação, desde que não se repitam regularmente no texto. Assim, o estudante que realizar poucos desvios leves ou pouquíssimos desvios graves pode receber essa pontuação.</p>	<p>O estudante desenvolve <b>BEM</b> o tema, mas não explora os seus aspectos principais. Desenvolve uma argumentação consistente e apresenta bom domínio do tipo textual expositivo-argumentativo, mas não apresenta argumentos bem desenvolvidos. Os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.</p>	<p>O estudante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma <b>CONSISTENTE</b>, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na produção textual. Entretanto, os argumentos utilizados são previsíveis. Não há cópia de argumentos dos textos motivadores.</p>	<p>O estudante articula as partes do texto, com <b>POUCAS INADEQUAÇÕES</b> na utilização de recursos coesivos. A produção textual enquadrada neste nível não poderá conter: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá, no entanto, conter alguns desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição desnecessária de palavras ou substituição inadequada sem se valer dos recursos de substituição oferecidos pela língua. Esta pontuação deve ser atribuída ao estudante que demonstrar domínio dos recursos coesivos.</p>
<p><b>NÍVEL V</b> <b>(10)</b> <b>AVANÇADO</b></p>	<p>O estudante demonstra <b>EXCELENTE DOMÍNIO</b> da norma padrão, não apresentando ou apresentando pouquíssimos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal, excluem a produção textual da pontuação mais alta.</p>	<p>O estudante desenvolve <b>MUITO BEM</b> o tema, explorando os seus principais aspectos. A produção textual contém uma argumentação consistente, revelando excelente domínio do tipo textual expositivo-argumentativo. Isso significa que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese, distribuídos em diferentes parágrafos; um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão. Além disso, os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.</p>	<p>O estudante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma <b>CONSISTENTE, CONFIGURANDO AUTORIA</b>, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na produção textual.</p>	<p>O estudante articula as partes do texto, <b>SEM INADEQUAÇÕES</b> na utilização dos recursos coesivos. A produção textual enquadrada neste nível não poderá conter: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá, porém, conter eventuais desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua. Entretanto, o mesmo erro não poderá se repetir; uma vez que essa pontuação deve ser atribuída ao estudante que demonstrar pleno domínio dos recursos coesivos.</p>

# A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO SAEMS 2012

Acompanhando a tendência nacional de a avaliação em larga escala contemplar, além da avaliação da competência leitora, também a produção de textos, o Saems começou, em 2008, a avaliar a comunicação escrita formal.

Em 2011, ciclo avaliativo mais recente, o Saems avaliou o desempenho em produção de textos de estudantes tanto do Ensino Fundamental (3º ao 5º anos) quanto do Ensino Médio (1º ano Regular e 1º ano da EJA). Nessa atual edição da avaliação sul-mato-grossense, apenas os estudantes dos três anos do Ensino Médio tiveram suas produções textuais avaliadas.

Seguindo o padrão das avaliações nacionais, associadas às diretrizes curriculares estaduais, solicitou-se aos estudantes a elaboração de um texto em prosa, dentro da tipologia expositivo-argumentativa, estrutura textual a partir da qual os avaliandos poderiam explorar, por exemplo, gêneros como artigo de opinião ou ensaio. Essa escolha confere-lhes liberdade para, através das realizações linguísticas elencadas por eles, definirem as propriedades sociocomunicativas necessárias para a transmissão da mensagem pretendida por cada um.

Sabemos que as avaliações nacionais adotam, geralmente, em suas propostas de redação (como denominam a produção textual) a nomenclatura dissertativo-argumentativa para estabelecer a estrutura textual à qual o seu participante deve atender.

Dissertar é o mesmo que discorrer, oralmente ou por escrito, sobre um assunto de forma metódica e abrangente. Por sua vez, um texto dissertativo-argumentativo é uma produção textual que tem como objetivo comunicativo explicar um tema, assumindo um posicionamento acerca da análise e/ou discussão de um problema social controverso. É justamente

essa a intencionalidade comunicativa da avaliação de produção de texto proposta pelo Saems.

Em todos os anos de escolaridade do Ensino Médio, a partir da situação apresentada para debate, os estudantes precisaram realizar uma apresentação textual de diferentes formas de saberes, sustentando, refutando ou negociando uma tomada de posição, por meio da transmissão e construção de saberes intrínsecos a eles e ao contexto no qual estão inseridos.

Além disso, todas as formas de discurso verbal, por mais ligadas que sejam a uma estrutura tipológica textual (uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição – aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas etc.), possuem sequências discursivas de outras tipologias. No caso dos textos de opinião, por exemplo, é quase inexistente a possibilidade de o autor defender uma tese, ou seja, posicionar-se, sem antes realizar uma apresentação do tema sobre o qual tratará, o senso comum ligado ao assunto e suas impressões pessoais. Essa apresentação de ideias vem sendo denominada pela teoria linguística de exposição, já empregada como tipologia textual e, como essas sequências expositivas estão intrínsecas aos textos argumentativos, as propostas de produção de textos do Saems adotaram tal terminologia: expositivo-argumentativo.

No entanto, cabe aqui destacar que se trata apenas de uma escolha terminológica, que em nada desabona a avaliação nacional ou a estadual.

O Saems, assim como as avaliações em nível nacional, quer ir além da observação das estruturas de funcionamento da língua escrita, ele pretende avaliar se os estudantes conseguem se posicionar

perante a sociedade e as discussões do nosso dia a dia. Certamente a gramática tem que ser observada, pois, ao contrário da expressão oral, que assume uma postura mais livre, a escrita possui organização formal ligada às estruturas sintáticas, semânticas, morfológicas, fonético-fonológicas, por exemplo, mas essa organização não pode se colocar como o único foco da análise textual.

A partir dessas considerações, optou-se por solicitar a elaboração de um texto pertencente à ordem do argumentar (em uma estrutura híbrida com a ordem do expor), pois a mesma tem papel fundamental em uma proposta de ensino que busque a formação cidadã dos estudantes.

Entendemos, assim, que argumentar é uma forma de ação pela linguagem, através da qual o falante sustenta uma posição sobre determinada questão polêmica, utilizando meios de convencer o leitor ou ouvinte sobre determinado ponto de vista, mediante a apresentação de razões. Usam-se, portanto, argumentos para negociar direitos e deveres, para defender posições, para divulgar ideias sobre os mais variados assuntos. Ainda assim, as estratégias comunicativas podem variar de acordo com o ouvinte ou leitor que se pretende atingir.

Para produzir um discurso argumentativo, o indivíduo pode dispor, como forma de justificativa, na defesa de sua tese ou posição, de exemplos, comparações, causas, entre outros, lançando mão de diferentes ações de linguagem quando optam por gêneros da ordem do argumentar (sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição, persuasão, convencimento) e, considerando as ações que envolvem o argumentar, trabalhar com esse discurso é afirmar que a argumentação é uma atividade discursiva que possibilita a defesa de pontos de vista, independente da faixa etária ou da etapa escolar. O exercício da argumentação está presente no cotidiano de todas as pessoas.

Para elaborar um discurso argumentativo, os estudantes devem ser levados a refletirem sobre as finalidades e as esferas sociais em que os diversos textos argumentativos circulam. A produção deve partir de um tema passível de debate e o contexto de produção deve favorecer a defesa do ponto de vista do estudante, entendendo que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto e no qual estariam implícitos aspectos relacionados ao lugar de produção, ao momento de produção e às características relativas ao emissor e ao receptor.

Essa interação pode ser melhor observada quando entendemos que a Língua Portuguesa é responsável pela criação de uma situação comunicativa intrassala de aula que possibilita o contato com os diferentes sentidos construídos pelos estudantes, nos diversos círculos sociais.

Partindo dessa perspectiva avaliativa, com base em textos motivadores, cada proposta exigiu do estudante a produção de um texto em prosa, do tipo expositivo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos avaliados relacionam-se às competências que ele precisa desenvolver durante a etapa de escolaridade, as quais foram apresentadas na Matriz de Competência para Produção de Textos.

Nessas produções textuais, os estudantes deveriam defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Os textos precisavam, ainda, estar de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.





# A AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ESTUDANTES

Cada texto foi avaliado por, pelo menos, 2 (dois) professores, de forma independente, sem que um conhecesse a nota atribuída pelo outro. Cada avaliador atribuiu uma nota entre 0 (zero) e 10 (dez) pontos para cada uma das 4 (quatro) competências, e a soma desses pontos compôs a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 40 (quarenta) pontos. A nota final do estudante é a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores, alocada em uma escala que varia entre 0 (zero) e 10 (dez) pontos.

No entanto, quando as notas finais da primeira e da segunda correções diferiram em mais de 2 (dois) pontos ou apresentaram situações de correção diferentes (Insuficiente x Desconsiderado, por exemplo), a produção de texto foi avaliada, de forma independente, pelo Supervisor de correção da equipe que realizou as duas correções anteriores, e a nota final foi a conferida por ele, que pôde optar por uma das correções anteriores ou corrigir o texto novamente, atribuindo-lhe outra nota.

## Resultado geral por situação de correção

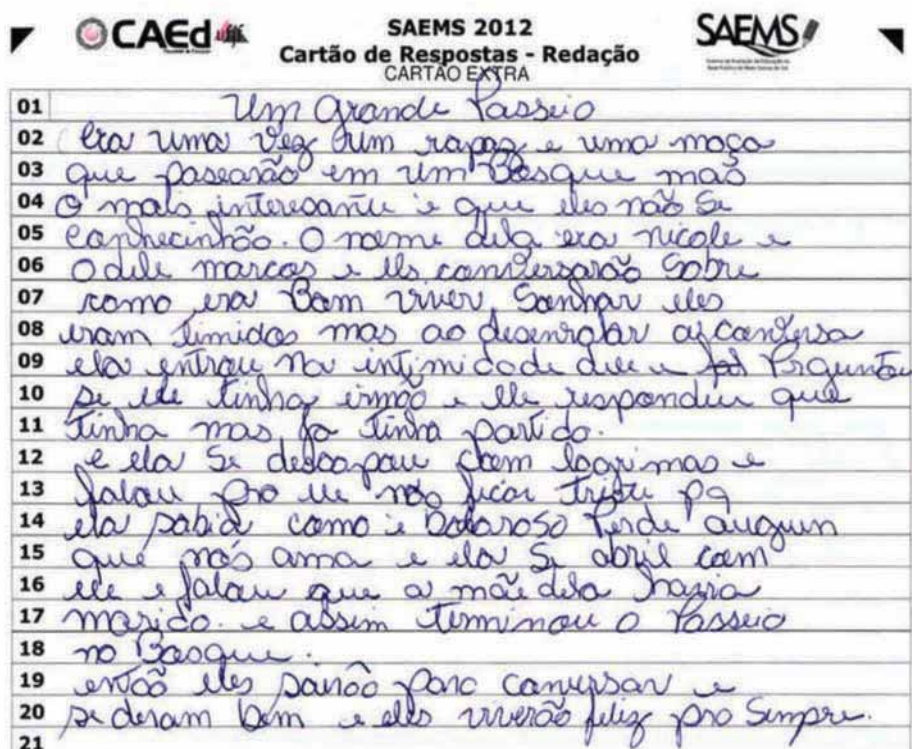
Não possuindo nenhuma situação de correção que impedisse a verificação das competências elencadas pela Matriz, um texto só recebeu a nota 0 (zero) se a escrita apresentada pelo estudante foi classificada

no primeiro nível da Matriz ou se teve sua correção finalizada no momento da verificação da SITUAÇÃO DE CORREÇÃO, quando apresentou uma das seguintes características:

### • FUGA TOTAL AO TEMA OU NÃO OBEDIÊNCIA À ESTRUTURA EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVA:

Quando o estudante não abordou de modo algum o tema proposto ou se o estudante escreveu um texto que não possuía nenhuma marca de sequência

expositivo-argumentativa. Nesses casos, o texto foi classificado como DESCONSIDERADO. Veja exemplo a seguir.



Texto 1 – DESCONSIDERADO POR FUGA AO TEMA

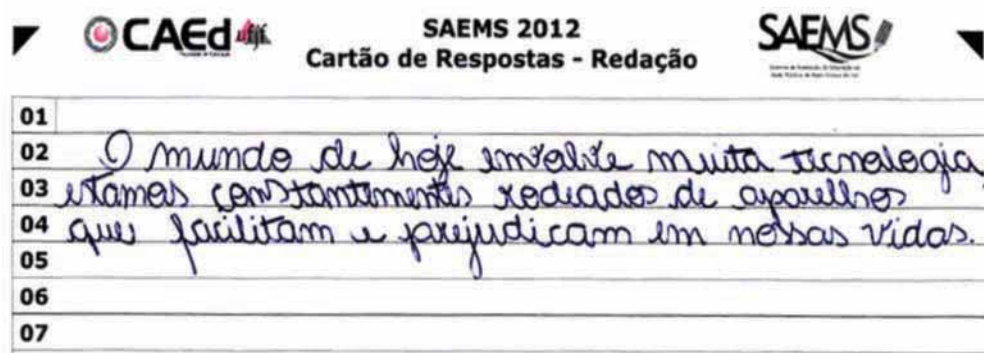
Observação: a situação de correção DESCONSIDERADO também foi aplicada quando o texto do estudante apresentou apenas trechos

transcritos dos textos utilizados como motivadores ou de qualquer outro suporte textual presente no teste com questões de múltipla escolha.

### • TEXTO COM ATÉ 7 (SETE) LINHAS

Segundo os critérios de verificação da situação de correção, esses textos foram classificados como INSUFICIENTE, critério esse aplicado quando o estudante escreveu um texto com até 7 (sete)

linhas. Assim, só foram considerados para correção, efetivamente, os textos com 8 (oito) linhas ou mais, conforme exemplo a seguir.



Texto 2 – INSUFICIENTE POR CONTER APENAS 3 (TRÊS) LINHAS REDIGIDAS

### • IMPROPÉRIOS, DESENHOS OU OUTRAS FORMAS PROPOSITAIS DE ANULAÇÃO

Classificado como ANULADO, enquadrou-se nessa situação de correção os textos nos quais o estudante fez uso de palavras de baixo calão,

rasurou e/ou desenhou no Cartão de Produção de Texto, conforme exemplo a seguir.



Texto 3 – ANULADO POR CONTER APENAS RASURAS

## • FOLHA DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM BRANCO

Foi classificado EM BRANCO todo Cartão de Produção de Texto entregue, literalmente, sem nada escrito, mas o estudante respondeu às questões do teste de múltipla escolha, conforme exemplo a seguir.

CAEd		SAEMS 2012 Cartão de Respostas - Redação	SAEMS
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			

Texto 4 – EM BRANCO

## TEXTO COM ESCRITA ILEGÍVEL

Foi considerada ILEGÍVEL toda produção cuja escrita do estudante não estava totalmente legível ou se ele redigiu um texto em outro idioma que não o Português, conforme exemplo a seguir.

CAEd		SAEMS 2012 Cartão de Respostas - Redação	SAEMS
01	sobre a tecnologia do		
02	mundo		
03	existem da tecnologia do		
04	mundo		
05	apresenta muitas coisas		
06	para nós		
07	que eu conheço		
08	dentro da cidade de		
09	apenas a tecnologia de		
10	para a tecnologia		
11	de a tecnologia de		
12	da cidade e para a		
13	ação e a tecnologia		
14	de a tecnologia		
15	de a tecnologia		
16	de a tecnologia		
17	de a tecnologia		
18	de a tecnologia		
19	de a tecnologia		
20	de a tecnologia		
21	de a tecnologia		
22	de a tecnologia		
23	de a tecnologia		
24	de a tecnologia		
25			
26	e nas tecnologias mais		
27	tecnologias para a		
28	mundo e para a		
29	tecnologia de a		
30	tecnologia		
31			

Texto 5 – ILEGÍVEL

Vale ressaltar que, para efeito de correção e de contagem do mínimo de linhas, a cópia parcial dos textos motivadores ou de questões objetivas do Caderno de Teste implicou a desconsideração do número de linhas copiadas. O título foi considerado como uma linha.

Veja, no Quadro 1, o percentual total de produções textuais em cada SITUAÇÃO DE CORREÇÃO na avaliação de 2012.

SITUAÇÃO DE CORREÇÃO	% DE ESTUDANTES		
	1EM	2EM	3EM
Normal	86,38	89,02	93,21
Em Branco	11,35	9,84	5,41
Insuficiente	0,57	0,32	0,33
Desconsiderado	1,64	0,77	1,00
Anulado	0,04	0,03	0,04
Ilegível	0,02	0,02	0,01
Total	100,0	100,0	100,0

Quadro 1 – Percentual total de estudantes por situação de correção

A obtenção de um resultado mais amplo da realidade educacional de uma rede de ensino por meio da avaliação externa está ligada diretamente a um processo avaliativo cuja participação dos estudantes atinja índices elevados, panorama positivo visto no Saems 2012, a partir dos dados apresentados no Quadro 1, no que concerne aos textos com situação de correção NORMAL, ou seja, sem nenhuma questão técnica ou textual que impedisse a verificação das competências linguístico-discursivas desenvolvidas por eles. A maior participação aferida está no 3º ano do Ensino Médio, etapa na qual 93,21% dos estudantes participaram da avaliação de Língua Portuguesa na modalidade de Produção de Texto. Esse índice alto na última etapa da Educação Básica deve-se, em grande parte, à ampliação do acesso ao Ensino Superior, promovido nos últimos anos, cujos exames de seleção exigem que os candidatos sejam escritores hábeis. No 1º ano, os estudantes ainda estão se apropriando da ideia de que o Ensino Médio passou a ser uma mola propulsora para a formação acadêmica, antes vista como distante para muitos. É por essas e outras visões que vêm sendo desconstruídas nos últimos anos que a participação no 1º ano ainda apresenta um percentual mais baixo, porém muito significativo (86,38%) para uma avaliação externa.

Seguindo uma escala ascendente, a participação no 2º ano chegou a 89,02%, índice elevado que pode estar atrelado à avaliação do Saems 2011, quando os estudantes do 1º ano do Ensino Médio foram avaliados em Produção de Texto. A partir de então, a produção textual passou a ser cada vez mais incorporada às práticas escolares, pois, além dos diagnósticos nacionais, os professores sul-mato-grossenses também tinham em mãos os dados locais de seus estudantes, aferidos pela avaliação estadual.

No entanto, cabe ressaltar que a abstenção dos estudantes no 1º ano ainda é significativa, 11,35%, sendo acompanhada pela do 2º ano, 9,84%, dados que mostram que diversos estudantes optaram por realizar apenas a parte de múltipla escolha do teste, porque desconhecem os mecanismos formais de escrita ou como forma de protesto, dados da situação EM BRANCO. Em contrapartida, outros estudantes conseguiram desenvolver sequências textuais, mas as configuraram de forma INSUFICIENTE, ou seja, desenvolveram textos com, no máximo, 7 (sete) linhas, sendo que as propostas de produção textual pediam textos com aproximadamente 20 (vinte) linhas e a equipe de correção foi orientada a corrigir qualquer produção NORMAL com 8 (oito) linhas ou mais. Das três etapas avaliadas, o 2º ano (0,32%), seguido de perto pelo 3º ano (0,33%), apresenta a menor concentração de textos insuficientes, ao contrário do 1º ano, que, mesmo apresentando um índice baixo (0,57%), tem uma maior concentração de estudantes que ainda não conseguem conjugar suas ideias de forma ampla.

Os percentuais de textos anulados, com escrita ilegível ou em idioma que não o Português são baixos e pouco interferem no resultado global da rede. Contudo, o recurso da fuga ao tema, principal critério de enquadramento para se classificar um texto como DESCONSIDERADO, ainda é recorrente, mesmo que de maneira discreta. No 1º ano, os textos que apresentaram cópia ou fuga ao tema somam 1,64% das produções textuais, percentual que sofreu decréscimo no 2º ano (0,77%), mas ainda se manteve presente no 3º ano (1,00%).

O Quadro 1 englobou todas as produções textuais, ou seja, tanto os textos válidos (corrigidos) quanto os invalidados (corrigidos somente na fase verificação da situação de correção).

Cabe ressaltar que todos os textos assinalados como EM BRANCO, INSUFICIENTE, DESCONSIDERADO, ANULADO ou ILEGÍVEL receberam a nota 0 (zero) como pontuação em Produção de Texto.



## RESULTADO GERAL POR COMPETÊNCIA

O resultado geral por competência considera apenas as notas obtidas pelos textos válidos, ou seja, aqueles que não receberam a pontuação 0 (zero) por se enquadrarem em uma situação de correção que impedisse a aferição do desempenho do estudante por meio dos quesitos pedagógicos previstos pela Matriz de Competências. No entanto, conforme mostra a Matriz, o estudante cujo texto foi classificado como NORMAL, ainda pôde obter a pontuação mínima, 0 (zero), caso sua escrita tenha sido avaliada como INADEQUADA em determinada competência.

Os resultados a serem apresentados e comentados nessa seção apresentam a concentração de estudantes por nível de desempenho, em cada competência avaliada, a partir da nota atribuída ao seu texto, em cada quesito avaliado.

### 1º ano EM


Os estudantes do 1º ano do Ensino Médio tiveram que discorrer acerca da invasão tecnológica e seus reflexos na vida das pessoas e na sociedade, defendendo esse crescimento do mundo digital ou opondo-se a ele. Essa invasão tecnológica tem sido cada vez mais evidente quando paramos para pensar sobre a proliferação de celulares, *tablets*, *notebooks*, *GPS*, entre outros equipamentos que encurtam as distâncias, mas ao mesmo tempo podem isolar os sujeitos.

Na faixa etária predominante entre os estudantes dessa etapa de escolaridade, estar *on-line* virou sinônimo de viver, mas é a forma como os jovens (e até mesmo crianças e adultos) interagem com toda essa tecnologia inerente ao mundo globalizado que essa proposta de produção textual quer questionar. Indo além da aferição das habilidades linguísticas dos estudantes, essa proposta também quer ouvir as reflexões estabelecidas por eles a partir do repertório sociocultural que cada um traz consigo, de suas vivências escolares e pessoais.

Observe, a seguir, a proposta.

## PRODUÇÃO DE TEXTO

(RED00001) **Leia os textos abaixo e, em seguida, faça uma produção textual de acordo com a proposta solicitada.**

Texto 1	Texto 2
<p style="text-align: center;"><b>Cérebro eletrônico</b></p> <p>O cérebro eletrônico faz tudo Faz quase tudo Faz quase tudo Mas ele é mudo O cérebro eletrônico comanda Manda e desmanda [...] Porque sou vivo Sou muito vivo e sei Que a morte é nosso impulso primitivo e sei Que cérebro eletrônico nenhum me dá socorro Com seus botões de ferro e seus olhos de vidro</p> <p>GIL, Gilberto. Intérpreta original: Marisa Monte. Disponível em: &lt;<a href="http://letras.terra.com.br/marisa-monte/47273/">http://letras.terra.com.br/marisa-monte/47273/</a>&gt;. Acesso em: 7 maio 2012. Fragmento.</p>	<p style="text-align: center;"><i>“Tornou-se chocantemente óbvio que a nossa tecnologia excedeu a nossa humanidade.”</i></p> <p style="text-align: center;">Frase atribuída a Albert Einstein, físico alemão. Disponível em: &lt;<a href="http://pensador.uol.com.br/autor/albert_einstein/">http://pensador.uol.com.br/autor/albert_einstein/</a>&gt;. Acesso em: 7 maio 2012.</p>
Texto 3	
<p style="text-align: center;"><b>A EVOLUÇÃO DO HOMEM E DO COMPUTADOR</b></p>  <p style="text-align: center;">www.jasielbotelho.com.br</p> <p style="text-align: center;">Disponível em: &lt;<a href="http://teresinagospel.com.br/charge-evolucao-do-computador/">http://teresinagospel.com.br/charge-evolucao-do-computador/</a>&gt;. Acesso em: 7 maio 2012.</p>	

(RED00001\_SUP)

Com base nesses textos e nos seus conhecimentos, escreva um texto dentro da *tipologia expositivo-argumentativa*, com aproximadamente 20 (vinte) linhas, sobre o seguinte tema:

### A INVASÃO DO MUNDO DIGITAL

A partir desse tema, discuta a invasão tecnológica pela qual o mundo e a vida das pessoas vêm sendo submetidos, apresentando argumentos contra e/ou a favor dela. Não se esqueça de organizar o seu pensamento, justificando o seu ponto de vista.

**Apresente um título ao seu texto.**

Para que os estudantes tivessem subsídios para iniciarem suas reflexões acerca do tema delimitado por essa proposta, foram apresentados 3 (três) textos motivadores, com gêneros e finalidades discursivas distintas e de curta extensão, padrão adotado também nos demais anos avaliados.

O Texto 1, fragmento da canção *Cérebro eletrônico*, de composição de Gilberto Gil, consagrada pela interpretação original de Marisa Monte, discute de forma irônica a dependência dos seres humanos em relação às máquinas, dando a elas até mesmo atributos humanos (O cérebro eletrônico comanda / Manda e desmanda [...] v. 5-6), só não é capaz de livrar a sociedade daquela que é tida como a única certeza da vida: a morte.

Dentro dessa visão crítica acerca da tecnologia, o Texto 2 apresenta um pensamento atribuído ao famoso físico alemão Albert Einstein, o pai da

Teoria da Relatividade: “Tornou-se chocantemente óbvio que a nossa tecnologia excedeu a nossa humanidade”. Depreende-se dessa reflexão de Einstein que a tecnologia já está indo além do papel que lhe compete, algo que pode ser tanto positivo quanto negativo.

Já o Texto 3, uma charge, estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar algum acontecimento atual com um ou mais personagens envolvidos, estabelece um contraponto entre a evolução humana e a tecnológica. Enquanto os computadores, principais ferramentas do mundo digital, evoluíram através dos tempos, conseguindo ampliar suas qualificações, diminuindo sua estrutura física, os internautas, cada vez mais suscetíveis aos seus poderes de atração, perderam sua qualidade de vida, tornando-se cada vez mais sedentários, uma crítica irônica à obsessão humana por tudo que é digital.

Iniciando a análise dos resultados por competência, na qual se considerou apenas os textos válidos, ou seja, com situação de correção NORMAL, apresentamos o Quadro 2 com os dados aferidos na avaliação dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

1EM							
Competências	Níveis (% de estudantes)						Total
	Inadequado	Abaixo do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado	
	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	
Registro	0,01	0,50	12,59	53,68	31,28	1,94	100,0
Tema/Tipologia Textual	0,06	2,08	17,77	52,01	26,80	1,28	100,0
Coerência	0,03	1,79	25,49	52,18	19,71	0,80	100,0
Coesão	0,04	1,70	22,96	56,57	18,19	0,54	100,0

Quadro 2 – Percentual de estudantes por nível e competência – 1º ano do Ensino Médio

Expostos a uma situação de produção textual na qual precisavam discorrer acerca da invasão tecnológica na sociedade contemporânea, os estudantes do 1º ano apresentaram desempenho INTERMEDIÁRIO da competência II, Tema/Tipologia Textual, com 52,01% dos estudantes concentrados no Nível III. Analisando os percentuais apresentados nos demais níveis dessa competência, em especial no Nível II, 17,77%, vê-se que uma parcela significativa dos estudantes ainda chega ao Ensino Médio com um repertório sociocultural limitado, pois foram expostos a poucos eventos de letramento nas esferas intra e extraescolares. Além disso, o hábito de argumentar ainda não é sistematizado nas aulas de Língua Portuguesa, questão histórica no processo educacional brasileiro, em que a maioria dos gêneros textuais trabalhados, em especial pelos livros didáticos, até a metade do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, ainda é, predominantemente, pertencente ao agrupamento do narrar. Entretanto, esses próprios resultados apontam que algo já vem sendo feito para rever esse tangenciamento das atividades textuais que envolvem os gêneros argumentativos, pois a segunda maior concentração de estudantes no Nível IV, ADEQUADO, está nessa competência (26,80%) que avaliou a congruência das ideias pertinentes ao tema em conjugação com a tipologia textual expositivo-argumentativa solicitada pela proposta de produção textual.

Retomando a Matriz de Competências para analisar os resultados dos estudantes no que compete à competência III, Coerência, nota-se que, na maioria dos textos avaliados, 52,18%, o autor apresentou informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema, porém os organizou de forma pouco consistente para defender o ponto de vista elencado por ele. Em geral, as informações apresentaram-se de forma aleatória e desconectadas entre si, embora relacionadas ao assunto delimitado pela proposta, mas com argumentação pouco convincente. Como pode ser inferido desse comentário, ainda falta a esses estudantes o que popularmente é chamado de um maior grau de leitura, o que na verdade vai muito além disso, falta a esses estudantes mais experiências sociointeracionais nas quais a língua oral e a escrita se conjuguem para a construção de sentidos. É por isso que 25,49% dos estudantes chegaram ao Ensino Médio com desempenho BÁSICO em coerência textual, apresentando textos com ideias contraditórias, pouco

articuladas ou restritas às colocações feitas pelos textos motivadores da proposta.

Observando as produções textuais dessa etapa de escolaridade pelo ponto de vista linguístico-estrutural, a maior concentração de estudantes no nível INTERMEDIÁRIO está nas competências I (Registro) e IV (Coesão). A avaliação de produção de texto apontou que 53,68% dos estudantes avaliados apresentaram em suas produções alguns desvios gramaticais graves e de convenções da escrita, ou muitos desvios leves. Assim, há certos desvios que ocorreram em várias partes do texto, revelando que um ou mais aspectos da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos, como, por exemplo, incorreções de concordância verbal ou nominal, aspecto que já deveria ter sido apropriado pelos estudantes dessa etapa de escolaridade. Em contrapartida a esses estudantes em nível INTERMEDIÁRIO, 31,28% dos estudantes já apresentam um registro ADEQUADO, a maior concentração percentual no Nível IV.

A coesão textual está diretamente ligada, em diversas situações, aos mecanismos de registro utilizados pelo autor de um texto (principalmente os morfossintáticos e semânticos) e têm que ser avaliados cuidadosamente, para não serem duplamente penalizados. Para que essa dupla penalização não ocorresse, os avaliadores tiveram que verificar em quais pontos os desvios, em especial aqueles relacionados à pontuação, estavam prejudicando a progressão textual ou a articulação entre termos e expressões, o que afeta diretamente a coerência textual, ou seja, a inteligibilidade do texto. A aferição dessa competência no 1º ano apontou que 56,57% dos estudantes avaliados ainda apresentam domínio INTERMEDIÁRIO, uma vez que, em suas produções, eles, apesar de articularem as partes do texto, ainda apresentam algumas eventuais inadequações na utilização dos recursos coesivos, tais como: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequências justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal, entre outras de menor gravidade. Esse resultado mostra que os estudantes possuem domínio regular dos recursos coesivos.

Veja, a seguir, a análise de dois textos de estudantes avaliados no 1º ano do Ensino Médio.



01 A tecnologia em nosso dia-a-dia

02

03 Hoje em dia ter acesso a internet está muito fácil,  
04 a maioria da população tem computador em casa, sem  
05 contar que praticamente todos os celulares tem internet.  
06 Esse acesso a comunicação mais fácil as vezes pode  
07 parecer seguro, mas com o mundo violento do jeito que  
08 está todo cuidado é pouco. Muitas crianças dei-  
09 xam de brincar com os coleguinhas para ficar em fá-  
10 cebook e jogando videogames e muitas das vezes os pais  
11 nem se dão conta do risco que seus filhos estão corren-  
12 do, não só por estarem ali conectados as vezes conversan-  
13 do com um estranho, infelizmente hoje não sabemos  
14 mais em quem confiar, mais também com a saúde  
15 deles.

16 Mais para quem trabalha, principalmente, a tecnolo-  
17 gia ajuda muito, o que uma pessoa gastaria horas  
18 procurando em um livro ela acha em poucos minu-  
19 tos em um computador.

20 Eu acredito que a tecnologia tem seus pontos positi-  
21 vos e negativos, ela nos ajuda muito, mas também nos  
22 expõe demais e consequentemente acaba as vezes nos  
23 prejudicando.

24

25

26

27

28

29

30

31

32

COMPETÊNCIA I REGISTRO	COMPETÊNCIA II TEMA/TIPOLOGIA TEXTUAL	COMPETÊNCIA III COERÊNCIA	COMPETÊNCIA IV COESÃO	NOTA FINAL
10,0	8,0	8,0	8,0	<b>8,5</b>

O desenvolvimento desse texto indica que o estudante apresenta desempenho que o aloca no Nível IV – ADEQUADO, para essa etapa de escolaridade. Os desvios identificados em relação à Competência I, Registro, não são considerados graves, restringindo-se a dificuldades com relação ao uso da crase e a algumas poucas inadequações no uso das vírgulas, por exemplo.

No que se refere ao domínio do tipo textual expositivo-argumentativo, a argumentação se apresenta bem desenvolvida, não se limitando à reprodução dos textos motivadores. O autor elencou aspectos negativos e positivos da invasão do mundo digital, ao mostrar que a tecnologia pode ser perigosa, se for mal utilizada, ou benéfica, se servir para agilizar os processos de trabalho. Nesse sentido, percebe-se que a Competência III foi razoavelmente atendida, pois a organização das informações mostra-se consistente, propiciando coerência ao seu texto.

Focalizando, porém, a Competência IV (Coesão), que trata da adequação dos recursos coesivos, observa-se um equívoco que interferiu na estrutura de partes do texto, como o uso de **mais** no lugar de **mas**: “[...] não só por estarem ali conectados [...], **mais** também com a saúde deles [...]” (p. 12-14) / “**Mais** para quem trabalha [...] a tecnologia ajuda muito [...]” (p. 16).

No texto em análise, para além de um desvio ortográfico, a utilização de um termo em lugar de outro alterou a compreensão das frases, pois um tem sentido aditivo e o outro, adversativo.

01

Celulares Android

02

03 antigamente o meio de comunicação  
04 era a carta. Demorava dias para chegar  
05 ao destinatário. Depois inventaram os  
06 telefones fixos, só ficaram em casa, um  
07 tempo depois inventaram os famosos  
08 tijolos, na época quem tinham esse celular  
09 eram só os ricos, era um absurdo de  
10 caro, isto foi um estouro de renda, eles  
11 eram raros. Eles faziam ligações, mandavam  
12 com mensagens, tinham jogos etc...  
13 as mensagens chegaram na hora.

14 Depois fizeram mais compactos, menores  
15 e mais finos, melhor design, telas mais  
16 res, teclado igual a dos computadores  
17 res.

18 atualmente lançaram os celulares  
19 com android, um sistema operacio-  
20 nal. Ele é totalmente igual a um  
21 computador, com processador, memóri-  
22 a, aplicativos, jogos e entra na Internet,  
23 ele também tem a tela sensível ao  
24 toque.

25

26

27

28

29

30

31

32

COMPETÊNCIA I REGISTRO	COMPETÊNCIA II TEMA/TIPOLOGIA TEXTUAL	COMPETÊNCIA III COERÊNCIA	COMPETÊNCIA IV COESÃO	NOTA FINAL
5,0	3,0	3,0	3,0	3,5

A nota final atribuída a esse texto situa o desempenho de seu autor no Nível I – ABAIXO DO BÁSICO. Percebe-se com clareza que o estudante tangenciou o tema, limitando-se a apresentar a evolução das formas de se trocar mensagens e como elas encurtaram as distâncias e o tempo gastos anteriormente. Essa apresentação consiste principalmente em uma descrição da evolução da tecnologia, em especial com relação ao surgimento dos telefones celulares, denotando inadequação à tipologia expositivo-argumentativa. Essa limitação revela uma interpretação superficial, bem como a falta de defesa de um ponto de vista a respeito do tema proposto, com informações organizadas de forma incoerente.

A articulação entre as partes do texto não se apresenta de forma coesa, em especial no que se refere ao encadeamento das ideias, que deveria levar, necessariamente, a uma conclusão, o que não ocorre.

Além desses desvios em relação às Competências II (Tema/Tipologia Textual), III (Coerência) e IV (Coesão), cabe ressaltar, ainda, o domínio mediano da norma padrão, o que interfere na avaliação da Competência I (Registro). Isso pode ser demonstrado por meio de exemplos como:

- supressão da inicial maiúscula: “antigamente” (p. 03);
- ausência de acentuação gráfica, acompanhada de outros desvios ortográficos em alguns casos: “destinatario” (p. 05); “epoca” (p. 08); “otimos” (p. 11); “menoria” (p. 21-22); “sencivel” (p. 23);
- concordância: “[...] os famosos tijolão [...]” (p. 07-08); “[...] quem tinham esse celulares [...]” (p. 08).

## 2º ano EM

A proposta de produção textual do 2º ano teve como intenção promover uma discussão acerca do problema do trânsito nas cidades brasileiras, realidade que não está mais restrita aos grandes centros urbanos, pois até mesmo as cidades de médio porte já sofrem com o caos em suas ruas.

Observe a proposta aplicada.

### PRODUÇÃO DE TEXTO

(RED00002) **Leia os textos abaixo e, em seguida, faça uma produção textual de acordo com a proposta solicitada.**

#### Texto 1

##### Esse caos nosso de todo dia

Essa tortura não escolhe classe social e atinge tanto quem anda de carro blindado, com motorista, quanto quem passa três horas por dia dentro de um ônibus. O caos é responsável também por provocar acidentes, aumentar a poluição e causar graves prejuízos econômicos.

CARVALHO, Paola. Trânsito, esse caos pode ter solução. *Veja BH*, São Paulo, p.33, maio 2012.

#### Texto 2

##### Rua da passagem

Os curiosos atrapalham o trânsito  
Gentileza é fundamental

Não adianta esquentar a cabeça  
Não precisa avançar no sinal

Dando seta pra mudar de pista  
Ou pra entrar na transversal [...]

Já buzinou, espere, não insista,  
Desencoste o seu do meu metal [...]

Todo mundo tem direito à vida  
Todo mundo tem direito igual [...]

Mas tem que dirigir direito  
Para não congestionar o local [...]

LENINE. Disponível em: <<http://letras.mus.br/Lenine/250619>>. Acesso em: 7 ago.2012.  
Fragmento.

#### Texto 3



Disponível em: <<http://fernandocabral.blogspot.com/2012/04/charge-da-semana-transito.html#axzz22tBQua4k>>. Acesso em: 7 ago. 2012.

(RED00002\_SUP)

Com base nesses textos e nos seus conhecimentos, escreva um texto dentro da *tipologia expositivo-argumentativa*, com aproximadamente 20 (vinte) linhas, sobre o seguinte tema:

### O PROBLEMA DO TRÂNSITO NAS CIDADES BRASILEIRAS

A partir desse tema, analise as causas desse problema e o que pode ser feito para amenizá-lo e/ou revertê-lo. Não se esqueça de organizar o seu pensamento, justificando o seu ponto de vista

**Apresente um título ao seu texto.**

O Texto motivador nº 1, fragmento de um artigo de opinião de uma revista de grande circulação, traz uma abordagem direta sobre o caos no trânsito e suas consequências. Em contrapartida, no Texto de nº 2, *Rua da passagem*, canção composta e interpretada por Lenine, o eu lírico aborda a questão da gentileza das pessoas durante os conflitos no trânsito.

Completando a proposta de produção textual, o Texto motivador nº 3 traz uma charge na qual ocorre uma inversão de papéis quando o homem assume uma postura animalésca e o bode é quem conduz o veículo alvo da ira humana, em um claro deboche sobre a racionalidade e a irracionalidade.

Na sequência, apresentamos o Quadro 3 com os resultados por competência do 2º ano do Ensino Médio e sua interpretação.

2EM							
Competências	Níveis (% de estudantes)						Total
	Inadequado	Abaixo do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado	
	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	
Registro	0,01	0,49	7,87	48,21	39,53	3,89	100,0
Tema/Tipologia Textual	0,03	0,74	5,42	41,51	47,09	5,21	100,0
Coerência	0,04	0,58	9,59	50,61	35,85	3,33	100,0
Coesão	0,06	0,66	10,13	54,48	32,02	2,65	100,0

Quadro 3 – Percentual de estudantes por nível e competência – 2º ano do Ensino Médio

A maior parte da população avaliada em Produção de Texto no 2º ano do Ensino Médio participou do ciclo avaliativo do Saems em 2011, quando foram avaliados os estudantes do 1º ano. Diante disso, pode-se traçar um paralelo entre os resultados das duas avaliações, apontando avanços no desempenho estudantil.

Os dados apresentados no Quadro 3 mostram que 47,09% dos estudantes de Mato Grosso do Sul avaliados apresentam domínio ADEQUADO da tipologia textual expositivo-argumentativa e compreenderam a proposta de produção textual, aplicando conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais da tipologia textual solicitada. A competência II possui, ainda, a maior concentração de estudantes no nível AVANÇADO, 5,21%. Esses percentuais apontam que os estudantes já foram expostos a mais atividades de letramento, ampliando o repertório sociocultural deles. Em 2011, os estudantes que se encontravam no 1º ano apresentaram domínio INTERMEDIÁRIO da competência II, com 39,70% dos estudantes no nível III. Comparando os dois ciclos avaliativos, nota-se que houve uma progressão dos estudantes para o nível ADEQUADO e uma significativa diminuição do número de estudantes no nível INADEQUADO (essa última queda também ocorreu no próprio 1º ano avaliado em 2012).

Para construir textos que expressem de forma clara o seu ponto de vista, com argumentos bem desenvolvidos, estabelecendo comunicação entre dois sujeitos, o autor deve demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita (ortografia, pontuação, sintaxe, adequação vocabular, formação de palavras, uso adequado da página, entre outros), sendo capaz de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, encadeando suas ideias de forma lógica e progressiva. Em suma, o texto deve estar redigido de forma que o mesmo não apresente falta de domínio absoluto do padrão da linguagem escrita formal, ou seja, esteja em um nível considerado INTERMEDIÁRIO, assim como se encontra a maior parte dos textos produzidos pelos estudantes dessa etapa de escolaridade, 48,21%, como mostram os dados da competência I – Registro.

A adequação do registro à normatização da língua escrita tem impacto sobre a coesão e a coerência textual. Dizer que um texto é coeso e coerente é afirmar que ele não é um mero aglomerado de frases, mas sim uma unidade repleta de sentido. Isso só é possível se o autor do texto conseguir unir suas ideias às estruturas linguísticas elencadas por ele. Com concentração de resultados próxima, as competências III (Coerência) e IV (Coesão) apresentam 50,61% e 54,48%, respectivamente, dos textos alocados no Nível III nesses critérios de análise discursiva. Nota-se, ainda, uma proximidade entre os percentuais dessas competências e o percentual da de Registro presentes nos demais níveis, principalmente o ADEQUADO.

Não obstante, é pertinente abrir aqui um espaço para, a partir dos resultados obtidos pelos estudantes do 2º ano, contrapor o panorama atual ao apresentado por eles, enquanto cursistas do 1º ano. Os Gráficos de 1 a 4 apresentam e comparam a concentração de estudantes em cada nível de desempenho, por competência, entre os resultados da avaliação de 2011 e da atual.

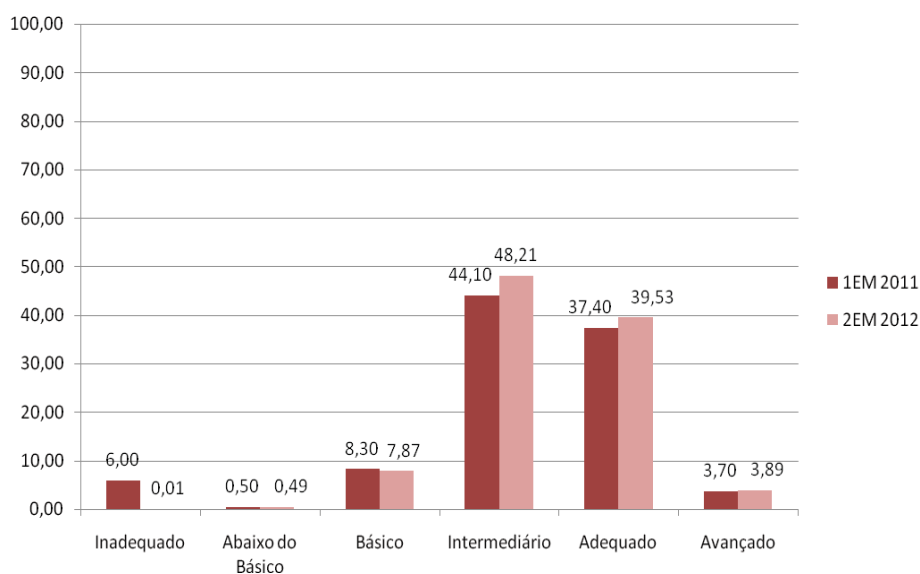


Gráfico 1 – Competência I – Registro

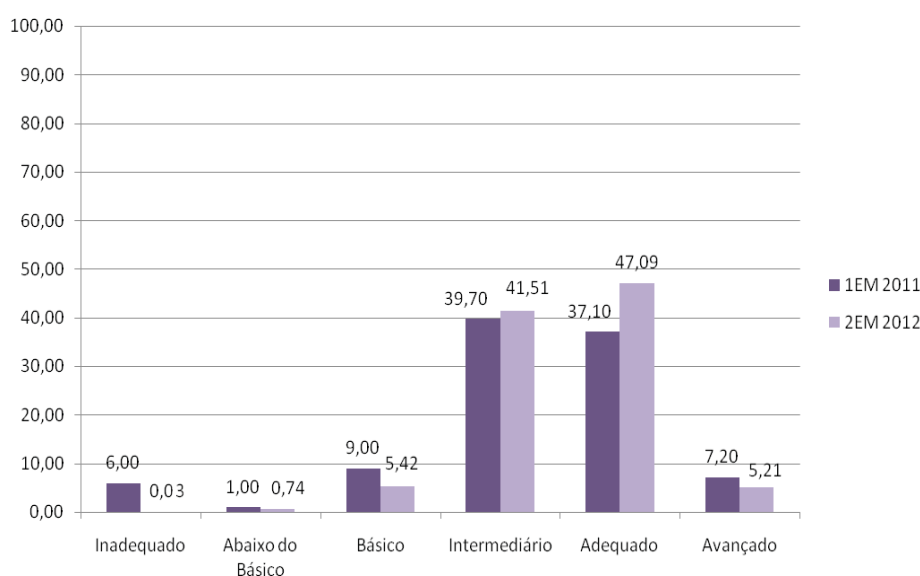


Gráfico 2 – Competência II – Tema/Tipologia Textual

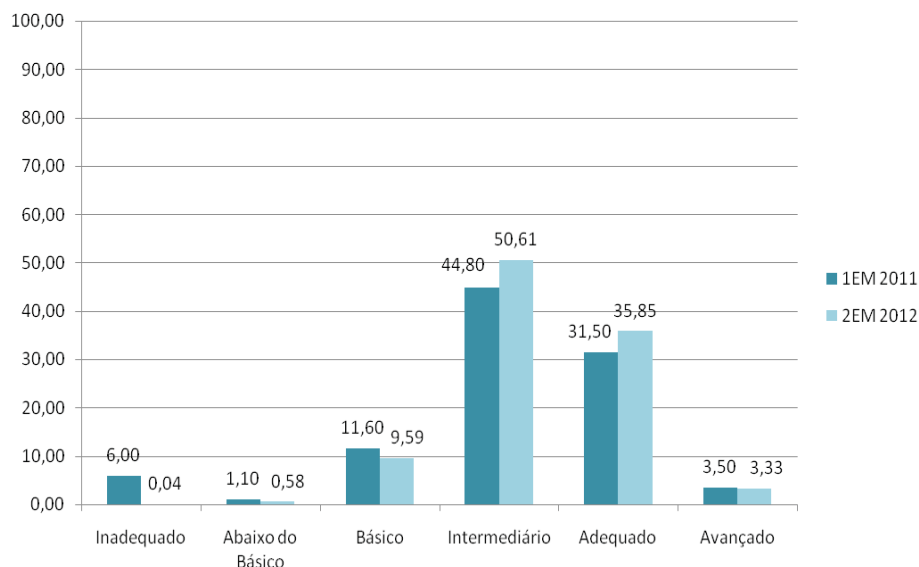


Gráfico 3 – Competência III – Coerência

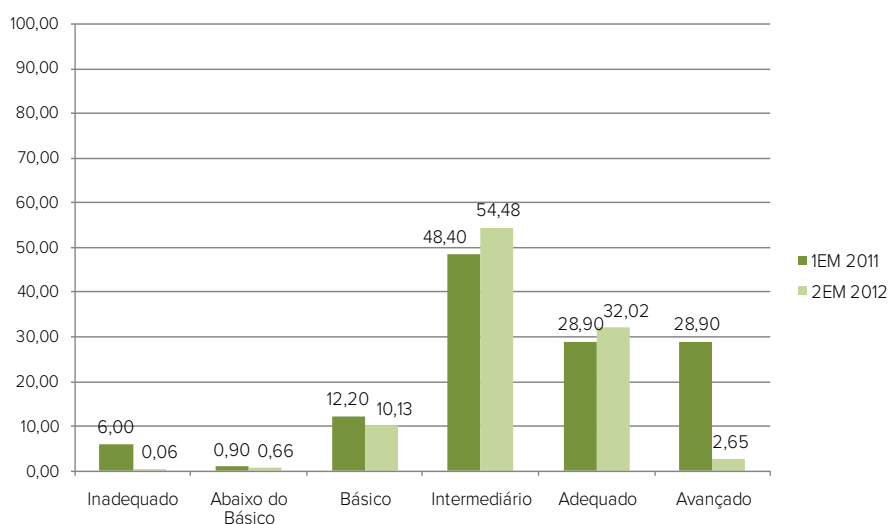


Gráfico 4 – Competência IV – Coesão

Observando esses gráficos, nota-se que o percentual de estudantes alocados no nível 0 (INADEQUADO) sofreu um decréscimo significativo entre as duas avaliações, sendo quase nulo o percentual na competência I – Registro – em 2012. Essa queda dos percentuais pode ser vista também no nível I (ABAIXO DO BÁSICO), com destaque para a competência III, que passou de 1,1% para 0,58%; e no nível II (BÁSICO), destacando a competência Tema/Tipologia Textual, com queda de 9,0% para 5,42%. Os estudantes continuam concentrados no nível III, quantitativamente, mas diferem do ponto de vista qualitativo, porque na segunda etapa do Ensino Médio o que é considerado INTERMEDIÁRIO vai além das habilidades esperadas para essa faixa no 1º ano, quando o estudante começa a ter um contato cotidiano com gêneros textuais que não pertencem ao narrar. Como pode ser visto no Gráfico 1, a concentração de estudantes com média de 6,0 (seis) pontos em Registro cresceu mais de 4 (quatro) pontos percentuais entre uma etapa e outra. Esse crescimento também ocorreu nos demais níveis.

Na competência II, os estudantes saltaram do INTERMEDIÁRIO em 2011 para o ADEQUADO em 2012, com uma diferença de quase 9 (nove) pontos percentuais.

As competências de Coesão e Coerência também tiveram crescimentos significativos, sendo que todos podem ter sido impulsionados pelos estudantes em nível ADEQUADO e AVANÇADO em 2011.

Para ilustrar o desenvolvimento dos estudantes em produção de texto no 2º ano do Ensino Médio, acompanhe a análise de dois textos produzidos por estudantes avaliados em 2012.



01	Educação e trânsito combinem
02	O veículo foi criado, com a finalidade de oferecer mais conforto ao
03	ser humano, com economia de tempo e dinheiro. Mas nos últimos 3-
04	anos o problema que o Brasil vem enfrentando com o trânsito é algo
05	complexo!-
06	Todos os dias vivenciamos em notícias, diversos acidentes de car-
07	ros, motos, pedestres, de todas as maneiras imagináveis. A pressa e a bi-
08	bida são os maiores inimigos do trânsito, a esses fatores se junta
09	também, a falta de educação e a falta de humanidade das pessoas, é
10	sempre um querendo chegar primeiro que o outro, ser melhor que o
11	outro e nisso acabam esquecendo dos princípios básicos, com calma e
12	educação também se chega a onde quer!
13	Campo Grande teve seu trânsito comparado com o de São Paul-
14	o maior centro urbano do Brasil, registra-se na capital a morte de no
15	mínimo um motociclista por dia, sem contar com acidentes corriquei-
16	res que não há vítimas fatais, são inúmeros <del>registros</del> registros por
17	dia.
18	É irônico disso é que a todo momento assistimos no televisor di-
19	versas propagandas educacionais referente ao trânsito do tipo: Se be-
20	ber não dirija, use cinto de segurança. Então, o que acontece com
21	as pessoas que continuam dirigindo bebadas e sem cinto de seguri-
22	rança, tirando a sua própria vida e de outras também, será que elas
23	são ignorante o suficiente para não entender tal gravidade e suas
24	consequências? Ou será que o Brasil facilita de mais a compra
25	de veículos para pessoas que não tem a responsabilidade de tê-los.
26	É preciso mais educação no trânsito pois ele é o princípio fundamen-
27	tal de tudo.
28	
29	
30	
31	
32	

COMPETÊNCIA I REGISTRO	COMPETÊNCIA II TEMA/TIPOLOGIA TEXTUAL	COMPETÊNCIA III COERÊNCIA	COMPETÊNCIA IV COESÃO	NOTA FINAL
8,0	9,0	8,0	9,0	<b>8,5</b>

Essa produção textual demonstra que seu autor foi capaz de desenvolver bem o tema proposto, apresentando bom domínio da norma padrão. Os desvios gramaticais podem ser considerados de menor gravidade, por limitarem-se a pequenas incorreções de ortografia, pontuação e concordância, como, por exemplo: “**econômia**” (em vez de “**economia**” – p. 03); “**a onde**” (“**aonde**” – p. 12), “[...] propagandas educacionais **referente** ao [...]” (“**referentes**” – p. 19); “**bebadas**” (em lugar de “**bêbadas**” – p. 21); “[...] elas são **ignorante** o suficiente [...]” (“**ignorantes**” – p. 22-23).

O estudante revela estar situado no Nível IV – ADEQUADO, o que pode ser evidenciado pela argumentação segura, que aponta, prioritariamente, para dois elementos responsáveis pela situação caótica do trânsito: a pressa e o consumo de álcool por parte dos motoristas. O desdobramento desses elementos, notadamente através de referências a dados veiculados pelos noticiários e pelas campanhas educativas sobre o trânsito, mostra que o escritor é bem informado e é hábil no sentido de articular essas informações, com vistas à produção de um texto coeso e coerente.

## Vida no Trânsito

01 Muitos brasileiros reclamam do trânsito  
02 mas não contribuem para a melhoria da  
03 situação. O trânsito aumenta com o aumento  
04 da população, e com isso também  
05 ocorrem acidentes graves, que se o cidadão  
06 não está atento, pode causar até, uma  
07 morte no trânsito.

08 Na maioria dos acidentes causados  
09 no trânsito, são com pessoas que dirigem  
10 após ter ingerido álcool, e jovens de  
11 mas no volante. É necessário para que  
12 isso não ocorra, e que as pessoas tenham  
13 educação, gentileza, e não pegarem, enfim  
14 diminuir o caos do trânsito.

15 A responsabilidade é de todos  
16 mas se cada um fizer sua parte  
17 tudo se resolverá, e não há tantos  
18 motivos de culpa, ao sair de casa, ao  
19 ir do para o trabalho, e outros  
20 coisas mas. Se ligar, no que está  
21 fazendo com sua vida, e com a do  
22 próximo.

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

COMPETÊNCIA I REGISTRO	COMPETÊNCIA II TEMA/TIPOLOGIA TEXTUAL	COMPETÊNCIA III COERÊNCIA	COMPETÊNCIA IV COESÃO	NOTA FINAL
5,0	5,0	3,0	4,0	<b>4,25</b>

A partir da análise dessa produção textual e do resultado obtido por seu autor, identifica-se que o estudante encontra-se no Nível II – BÁSICO, em relação ao desempenho das suas habilidades de escrita. Sua produção apresenta uma estrutura fragmentada, que denota um escritor com dificuldade para expressar suas ideias de forma organizada. Vários desvios de registro prejudicam o sentido global, indicando que aspectos importantes da norma culta ainda não fazem parte de seu repertório linguístico, tais como:

- “[...] o trânsito aumenta **com forme** a população [...]” (p. 03): hipersegmentação de palavra (a intenção do estudante era escrever o vocábulo “**conforme**”);
- “[...] o cidadão não **esta** correto [...]” (p. 06): ausência de acentuação gráfica (“**está**”);
- “**Na maioria** dos acidentes [...] **são** com pessoas [...]” (p. 08): inadequação vocabular (“**Na**” no lugar de “**A**”) e consequente incorreção de concordância (“**são**” em vez de “**é**”);
- “[...] após terem **engirido** álcool [...]” (p. 10): grafia incorreta de palavra (“**ingerido**”);
- “[...] jovens **de mas** no volante [...]” (p. 10-11): hipersegmentação de palavra (aparentemente, a intenção do estudante era escrever o vocábulo “**demais**”);
- “[...] tudo se **resolvera**. (p. 17)”: a ausência da acentuação na vogal “**a**” alterou o tempo verbal;
- “E não **have** [...]” (p. 17): a ausência da desinência “**r**” no infinitivo do verbo “**haver**” criou uma nova palavra, inexistente no vocabulário ortográfico da Língua Portuguesa;
- “[...] e outras coisas **mas** [...]” (p. 20): ausência da vogal “**i**” antes da letra “**s**”, proporcionando valor adversativo ao termo escrito, enquanto a intenção do estudante era transmitir uma ideia aditiva de que existem outros exemplos que ele poderia citar.

Quanto ao tema, o desenvolvimento foi realizado de modo mediano, sinalizando tendência ao tangenciamento: o estudante elencou dados e opiniões pouco articulados, com tendência para o lugar comum.


A estrutura lógico-gramatical ficou comprometida, em função de equívocos como os registrados na abordagem da Competência I, tendo impacto negativo nos aspectos de coesão e de coerência do texto. Destacamos, por exemplo, o uso inadequado de recursos coesivos, como em “[...] que as pessoas tenham educação, **Gentileza, após pegaram**, enfrentarem o caos do trânsito.” (p. 12-14). Nesse exemplo, ocorreram desvios como “**pegaram**” (em vez de “**pegarem**”), a inicial maiúscula em “**Gentileza**” (na sequência de uma vírgula) e a utilização de “**após**” no lugar de “**quando**” prejudicaram a compreensão da frase, interferindo, concomitantemente, na coesão e coerência textuais.

## 3º/4º ano EM

Buscando, ainda, uma maior aproximação com a realidade sociocultural dos estudantes, a proposta do 3º/4º ano do Ensino Médio elencou como objeto de discussão o *Funk*, estilo musical que ultrapassou as fronteiras das comunidades cariocas para fazer parte do repertório musical dos nossos jovens.

### PRODUÇÃO DE TEXTO

(RED00003) **Leia os textos abaixo e, em seguida, faça uma produção textual de acordo com a proposta solicitada.**

Texto 1	
<p style="text-align: center;"><b>Ouvir música influencia no nosso humor e disposição</b></p> <p>Por acaso você já sentiu aquela sensação de quando você ouve uma música você tem mais ânimo para tudo? Pois é, uma música animada funciona como cafeína. Escutá-la estimula as ondas cerebrais a produzir adrenalina. As pessoas que ouvem músicas animadas têm mais disposição para trabalhar do que aquelas que escutam músicas lentas. [...]</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.guiagratisbrasil.com/ouvir-musica-influencia-no-nosso-humor-e-disposicao/">http://www.guiagratisbrasil.com/ouvir-musica-influencia-no-nosso-humor-e-disposicao/</a>&gt;. Acesso em: 8 ago. 2012. Fragmento.</p>	
Texto 2	Texto 3
<p>O <b>funk carioca</b> é um estilo musical oriundo do Rio de Janeiro, mais precisamente das favelas. Apesar do nome, é diferente do <i>funk</i> originário dos Estados Unidos. [...] O <i>funk</i> carioca tem uma influência direta do <i>Miami Bass</i> e do <i>Freestyle</i>. O termo baile <i>funk</i> é usado para se referir a festas ou discotecas que tocam <i>funk</i> carioca. [...]</p> <p>O estilo musical, embora apresente expansão mercadológica, continua sendo alvo de muita resistência, sendo bastante criticado por intelectuais e parte da população.</p> <p>O <i>funk</i> carioca é geralmente criticado por [...] apresentar uma linguagem obscena e vulgar, apelando [...] para fazer sucesso. [...]</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_carioca">http://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_carioca</a>&gt;. Acesso em: 8 ago. 2012. Fragmento.</p>	 <p>Disponível em: &lt;<a href="http://funkderaiiz.com.br">http://funkderaiiz.com.br</a>&gt;. Acesso em: 8 ago. 2012.</p>

(RED00003\_SUP)

Com base nesses textos e nos seus conhecimentos, escreva um texto dentro da *tipologia expositivo-argumentativa*, com aproximadamente 20 (vinte) linhas, sobre o seguinte tema:

#### **FUNK: CULTURA POPULAR OU POLUIÇÃO MUSICAL?**

A partir desse tema, discuta a questão do preconceito em relação ao *funk*, posicionando-se sobre a influência desse ritmo musical e o que ele representa para a cultura popular brasileira. Não se esqueça de organizar o seu pensamento, justificando o seu ponto de vista.

**Apresente um título ao seu texto.**

A proposta é aberta com o Texto 1 que faz uma abordagem de foro científico sobre a influência da música na personalidade humana, para então apresentar o Texto 2, um verbete enciclopédico que explica a origem do *funk* carioca, vertente musical que se espalhou por todo o território nacional. Esses dois primeiros textos apresentam uma abordagem neutra, de caráter técnico-científico.

Fechando a proposta, o Texto 3 apresenta uma gravura utilizada em uma campanha de conscientização sobre os valores culturais atrelados a esse estilo musical, propondo um combate ao preconceito e à criminalização que envolvem as músicas desse gênero.

Chegando aos resultados do 3º/4º ano do Ensino Médio, temos o Quadro 5, com os resultados por competência dos estudantes dessa etapa de escolaridade.

3/4 EM							
Competências	Níveis (% de estudantes)						Total
	Inadequado	Abaixo do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado	
	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	
Registro	0,01	0,39	10,19	49,13	37,33	2,95	100,0
Tema/Tipologia Textual	0,03	0,66	6,11	42,80	45,94	4,46	100,0
Coerência	0,03	0,70	11,52	52,19	32,40	3,16	100,0
Coesão	0,04	1,0	15,59	53,07	26,71	3,59	100,0

Quadro 5 – Percentual de estudantes por nível e competência – 3º ano do Ensino Médio

Os estudantes avaliados no 3º/4º ano do Ensino Médio estão em vias de conclusão da Educação Básica e muitos deles serão confrontados, em uma realidade próxima, com exames de seleção para acesso ao Ensino Superior ou inserção no mercado de trabalho formal (concursos ou seleções públicas). O que tem se visto, muitas vezes, entre aqueles que ingressam em cursos de graduação é um domínio inapropriado para estudantes que passaram, pelo menos, 11 anos na escola de formação básica. A produção de textos ainda é pouco trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, seja pelos limites da carga horária dos docentes ou pelos equívocos pedagógicos que ainda realizam uma dicotomia entre oralidade, leitura e escrita. No entanto, o papel da escrita na escola vem sendo revisto nos últimos anos, principalmente pelas novas perspectivas oferecidas pelas avaliações diagnósticas e de certificação em nível local e nacional.

Os resultados por competência do teste de Produção de Texto do Saems 3º/4º ano do Ensino Médio mostram que essa nova visão do papel social da escrita já vem sendo incorporado ao cotidiano das práticas escolares. Isolando os percentuais de cada competência nos níveis III e IV, temos em cada critério uma concentração de cerca de 80% dos estudantes com perfil entre INTERMEDIÁRIO e ADEQUADO.

45,94% dos estudantes desenvolveram bem o tema, mesmo sem explorar alguns de seus aspectos principais. No entanto, desenvolveram uma argumentação consistente e bom domínio do tipo textual expositivo-argumentativo. Os argumentos defendidos por eles não ficaram restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum, o que denota sinais de autoria, ou seja, a voz do estudante já começa a ser percebida em seu discurso.

O uso norma padrão da língua escrita ainda é limitado, mas já mostra indícios de progressão qualitativa, uma vez que 37,33% dos estudantes já se encontram no nível IV – ADEQUADO. Mesmo assim, não se pode superestimar os 49,13% de estudantes em estágio INTERMEDIÁRIO, pois eles estão deixando o Ensino Médio apresentando alguns desvios graves ou gravíssimos, ou muitos desvios leves, principalmente de ortografia, pontuação e morfossintaxe.

Como já foi explanado anteriormente na análise desses resultados, os desvios de Registro devem ser muito bem avaliados, uma vez que eles podem influenciar a Coesão. Nesse caso, a penalização ocorreu de acordo com o tipo de interferência provocado pelo desvio no texto, ou seja, se ele prejudicou apenas a estruturação linguística, mas não interferiu no encadeamento das ideias, foi penalizado na competência I, caso contrário, foi considerado na competência IV, porque atrapalhou a sequência de ideias do autor, afetando ainda a coerência do texto. Com 52,19% de estudantes no Nível III, a concentração de estudantes no quesito Coerência está muito próxima da alocação de avaliados na competência de Coesão, 53,07%, ou seja, menos de 1 (um) ponto percentual separa esses dois resultados.

A seguir, a análise de produções textuais de estudantes do 3º/4º ano do Ensino Médio.

01 Prestem atenção nas letras!

02

03 Definitivamente, não é nada agradável ficar sabendo sobre a vida  
04 íntima de um casal, e uma letra de funk canção atual representa isso  
05 muito bem. O funk não é mais um estilo musical, é apenas a descrição de  
06 um ato sexual.

07 Hoje em dia cada vez mais e mais letras vulgares estão sendo escritas  
08 porque infelizmente neste país o funk é sucesso. Em baladas, bares,  
09 casas paradas nas esquinas e principalmente celulares altos em locais  
10 públicos, tocam esse tipo de "sucesso".

11 Não se pode negar, a melodia não é ruim e o funk já teve seus bons  
12 momentos em meados da década de 90 quando suas melodias envolventes  
13 e suas letras amorosas cativaram a população com um estilo brasileiro  
14 do que crescia e ganhava respeito, porém, nasceu daí, uma forma  
15 de sucesso fácil e rápido utilizando de um (até então considerado)  
16 estilo musical, que fazia sucesso na época, que são as letras vulgares

17 Após destruir praticamente todas as qualidades do funk se  
18 reerguer perante esse tipo de letra, esse modo fácil de conquistar o  
19 público, atualmente, vem se expandindo para outros estilos musicais.

20 Parte da culpa desse crescimento de letras obscenas é culpa da  
21 população que escuta e "gosta" desse tipo de música, portanto é neces-  
22 sário por e não na consciência e pensar a prestar atenção nessas  
23 letras que ouvimos e retá-las de suas residências, promovendo o  
24 amor e não um "lance" por noite.

25

26

27

28

29

30

31

32

COMPETÊNCIA I REGISTRO	COMPETÊNCIA II TEMA/TIPOLOGIA TEXTUAL	COMPETÊNCIA III COERÊNCIA	COMPETÊNCIA IV COESÃO	NOTA FINAL
8,0	9,0	9,0	7,0	<b>8,25</b>

O autor desse texto possui desempenho em escrita que o situa no Nível IV – ADEQUADO, por demonstrar bom domínio da norma padrão. Sua produção apresenta poucos desvios gramaticais, que não comprometem a estrutura expositivo-argumentativa.

Cabe destacar o bom desenvolvimento do tema, por meio de uma argumentação segura e bem fundamentada, ratificando o ponto de vista do estudante. O texto revela capacidade de organização de informações sobre o funk, ao expor não só elementos negativos, mas também aspectos positivos relacionados a esse estilo musical. Entretanto, um ponto a ser observado na abordagem desse tema é a generalização expressa no primeiro parágrafo: “[...] O funk não é mais um estilo musical, é apenas a descrição de um ato sexual.” (p. 05-06). Nesse exemplo, o autor do texto limita o tipo de assunto abordado nas letras de *funk*.

Os recursos de coesão, por sua vez, contribuem para, de forma consistente, dar corpo ao texto, evidenciando poucas inadequações no que tange à sua utilização, como, por exemplo, a repetição da palavra “**culpa**” na linha 20.



01

Funk: FORA

02

03

04

05

06

07

08

09

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

Embora o Brasil em desenvolvimento a música é um dos fatores que possa ajudar o Brasil, mas também possa prejudicar. Como vários tipos de música, mas no entanto jovens nos dias atuais não estão pensando no futuro. Os jovens ouve músicas como o funk, e não para pra pensar sobre o que a música está dizendo.

No século XXI muitos jovens desde pequena estão sendo lucrados para balada, onde as músicas são horríveis onde eles se alcooliza, se drogao, se prostituem etc. Com isso a sociedade que pensa no seu futuro, eles ignoram esse tipo de música, por que eles tem um pensamento em que a letra da música "funk" despreza a eles mesmos.

Muitos jovens dança mas não pensa que estão sendo chingados, estão sendo abusados, pela música "funk". Já se é algo lamentável, pelo fato que os jovens não estão se dando ao mundo e estão se rebaixando a esses tipos de música.

Mediante os fatos a música funk não deve ser mais tocada, pelo fato que com essa música não sendo tocada os jovens do século XXI em diante vai se desenvolver junto com o Brasil melhor.

COMPETÊNCIA I REGISTRO	COMPETÊNCIA II TEMA/TIPOLOGIA TEXTUAL	COMPETÊNCIA III COERÊNCIA	COMPETÊNCIA IV COESÃO	NOTA FINAL
4,0	5,0	5,0	5,0	<b>4,75</b>

Esse texto revela um escritor com domínio mediano da norma padrão, pois apresenta desvios recorrentes de ortografia (notadamente acentuação gráfica), regência, concordância verbal e nominal, como:

- supressão de termos: “Embora o Brasil em desenvolvimento [...]” (p. 03) – supressão da forma verbal “esteja”;
- ortografia: “musica” (p. 01); “varios” (p. 05); “seculo” (p. 09); “horriveis” (p. 10); “chingados” (p. 16); “lamentavel” (p. 17); “brasil” (p. 23);
- regência: “mediante aos” (p. 20);
- concordância verbal e nominal: “Os jovens curte música” (p. 06); “muitos jovens [...] estão sendo levado” (p. 09); “onde eles se alcooliza, se drogas” (p. 10-11).

O tema também foi desenvolvido de forma mediana, abordando parcialmente a problemática ligada ao *funk*.

No que concerne à coerência do texto, o autor desenvolveu argumentos pouco articulados. Não fica evidente, por exemplo, a relação entre a falta de “desenvolvimento” dos jovens (p. 17-18) e o *funk*. O mesmo vale para os elementos de coesão, que se apresentam de modo bastante fragmentado.

Por isso, esse escritor está alocado no Nível II – BÁSICO, quanto ao seu desempenho em escrita de textos.

# ENTENDENDO OS NÍVEIS DE ESCRITA E O PERFIL DE CADA ESCRITOR COMPREENDIDO POR ELES

A partir das propostas de produção textual aplicadas em cada etapa da avaliação do Ensino Médio, mediu-se o nível de desenvolvimento dos estudantes em relação às competências atreladas ao domínio da comunicação escrita, estabelecidas pela Matriz de Competências de Produção de Texto.

Cada estudante recebeu uma nota, variável entre 0 (zero) e 10 (dez) pontos, para cada competência, conforme a divisão por nível estabelecida na Matriz. A média aritmética das notas das 4

(quatro) competências constitui a nota final do estudante, que também pode ser interpretada com base nas descrições dos níveis da Matriz. Mesmo apresentando notas alocadas em níveis diferentes da Matriz, o resultado final mostra que a proficiência do estudante está ligada ou pende para as habilidades descritas no nível em que a nota final pode ser alocada, definindo o perfil de escritor atrelado a esse intervalo de pontuação.

Para um melhor entendimento, veja a simulação a seguir.

*O estudante, após ter seu texto sinalizado como NORMAL, recebeu as seguintes notas nas competências avaliadas:*

Competência	Habilidade avaliada	Nota	Nível	Classificação do nível
I	Registro	6,0	III	INTERMEDIÁRIO
II	Tema / Tipologia Textual	8,0	IV	ADEQUADO
III	Coerência	8,0	IV	ADEQUADO
IV	Coesão	6,0	III	INTERMEDIÁRIO
Total		7,0	III	INTERMEDIÁRIO

*Mesmo com resultados alocados no nível IV nas Competências II e III, a nota final desse estudante, 7,0 (sete) pontos, aloca sua proficiência no nível III, INTERMEDIÁRIO, pois o desenvolvimento das Competências I e IV, Registro e Coesão, respectivamente, ainda se encontram em fase de desenvolvimento.*

## Os níveis de escrita e o perfil de escritor compreendido por eles

A partir da nota final obtida pelo estudante, pode-se definir o seu perfil de escritor de acordo com a descrição do nível no qual sua nota está alocada.

Os níveis de desempenho e suas denominações que qualificam o perfil de escritor enquadrado em cada um sofreram uma alteração no que tange à nomenclatura, em relação à avaliação de 2011, visando uma melhor compreensão por parte dos receptores desse instrumento de divulgação e apropriação de resultados (gestores e professores). Além disso, a PARTE VARIÁVEL dos boletins com os resultados, ou seja, o encarte com os dados do Polo, Município e/ou Escola apresentarão a MÉDIA GERAL POR COMPETÊNCIA. Porém, ao fim da apresentação desses dados, serão listados os percentuais de textos por SITUAÇÃO DE CORREÇÃO, mostrando o quantitativo de produções não avaliadas por competência.

A partir da nota final obtida pelo estudante, pode-se definir o seu perfil de escritor de acordo com a descrição do nível no qual sua nota está alocada.

INADEQUADO	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO	AVANÇADO	
0	0,1	2,0;2,1	4,0;4,1	6,0;6,1	8,0;8,1	10,0



Nesse nível, o estudante demonstra total desconhecimento da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita, que tornam seu texto ininteligível. Além disso, ele desenvolve texto que não contempla a proposta de produção textual, elaborando outra estrutura textual que não a expositivo-argumentativa, mas com traços de opinião e referências ao tema. Por sua vez, o texto apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos incoerentes ou não apresenta um ponto de vista, tendo, na maioria das vezes, seu entendimento prejudicado ou quase anulado, porque essas informações estão desconexas e não se configuram como uma sequência textual.

**ABAIXO DO BÁSICO**

0,1

2,0

O estudante que se encontra nesse nível de escrita demonstra domínio insuficiente da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais e de convenções da escrita, além de presença de gírias e marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem de forma sistemática no texto e acompanhados de desestruturação sintática em excesso, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. No que tange à competência II – Tema/Tipologia Textual, ele desenvolve de maneira tangencial o tema, detendo-se em tema vinculado ao mesmo assunto, o que revela má interpretação da proposta. Apresenta, ainda, inadequação ao tipo textual expositivo-argumentativo, com repetição

de ideias e ausência de argumentação, podendo elaborar um texto de base narrativa, com apenas um resquício argumentativo. Em geral, as informações, fatos, opiniões e argumentos apresentados pelo estudante são pouco relacionados ao tema e também são pouco arrolados entre si, até mesmo porque o estudante não articula as partes do texto ou as articula de forma precária e/ou inadequada, apresentando graves e frequentes desvios de coesão textual. Na produção textual enquadrada neste nível, há sérios problemas na articulação das ideias e na utilização de recursos coesivos.

**BÁSICO**

2,1

4,0

Nesse nível, o estudante demonstra domínio mediano da norma padrão, apresentando grande quantidade de desvios gramaticais e de convenções da escrita graves ou gravíssimos, além de presença de marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem em várias partes do texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. No entanto, ele já não apresenta desestruturação sintática em excesso, desenvolvendo, também, de forma mediana o tema, com tendência ao tangenciamento, uma vez que sua argumentação é previsível e baseia-se em argumentos do senso comum, de recorrentes cópias (citações diretas) dos textos motivadores ou

com domínio precário do tipo textual expositivo-argumentativo, devido à argumentação falha ou texto apenas expositivo. Diante disso, a coerência textual ainda é significativamente afetada, porque as informações, fatos e opiniões são pouco articulados ou contraditórios, embora pertinentes ao tema proposto, e o autor, geralmente, limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de produção textual, em defesa de seu ponto de vista. Quanto à competência IV – Coesão, o estudante articula as partes do texto, porém com muitas inadequações na utilização dos recursos coesivos, demonstrando, assim, pouco domínio dos recursos coesivos.



A horizontal scale with vertical dashed lines. A blue box labeled 'INTERMEDIÁRIO' is positioned above the scale, spanning from the 4.1 mark to the 6.0 mark. The numbers 4,1 and 6,0 are placed below the scale at their respective positions.

## INTERMEDIÁRIO

4,1

6,0

O perfil de estudante alocado nesse nível apresenta domínio adequado da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais graves e de convenções da escrita, ou muitos desvios leves. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a produção textual receba essa pontuação, desde que não configurem falta de domínio absoluto do padrão da linguagem escrita formal. Assim, o estudante que realizar alguns desvios graves ou gravíssimos, ou muitos desvios leves, recebe essa pontuação. O tema é tratado adequadamente, mas com uma abordagem superficial, discutindo outras questões relacionadas por meio de uma argumentação previsível, mas que mostra que ele apresenta domínio adequado do tipo textual expositivo-argumentativo, mesmo não apresentando, explicitamente, uma tese, e detendo-se mais no caráter expositivo do que no argumentativo, porque ainda reproduz ideias do senso

comum no desenvolvimento da temática. O estudante com escrita em nível intermediário apresenta em seu texto informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, porém os organiza e relaciona de forma pouco consistente em defesa de seu ponto de vista. As informações são aleatórias e desconectadas entre si, embora relacionadas ao tema, revelando pouca articulação entre os argumentos, que não são convincentes para defender a opinião do autor. Já em relação à competência de Coesão, o estudante articula as partes do texto, porém com algumas inadequações na utilização dos recursos coesivos, demonstrando que esse escritor possui domínio regular desses recursos.



A horizontal scale with vertical dashed lines. A blue box labeled 'ADEQUADO' is positioned above the scale, spanning from the 6.1 mark to the 8.0 mark. The numbers 6,1 and 8,0 are placed below the scale at their respective positions.

## ADEQUADO

6,1

8,0

O estudante cuja nota está no intervalo de pontuação compreendido por esse nível demonstra bom domínio da norma padrão, apresentando poucos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a produção textual receba essa pontuação, desde que não se repitam regularmente no texto. Assim, o estudante que realizou poucos desvios leves ou pouquíssimos

desvios graves recebe essa pontuação. Além disso, ele desenvolve bem o tema, mas não explora os seus aspectos principais. Desenvolve uma argumentação consistente e apresenta bom domínio do tipo textual expositivo-argumentativo, mas não apresenta argumentos bem desenvolvidos. Contudo, seus argumentos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum, pois seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam

comprová-la e elabora conclusão que mantenha coerência com a opinião defendida na produção textual. Em geral, os argumentos utilizados são previsíveis, mas não há cópia de argumentos defendidos pelos textos motivadores. No campo da Coesão, o autor articula as partes do texto com poucas inadequações na utilização de recursos coesivos, não apresentando: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com

apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá, no entanto, conter alguns desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição desnecessária de palavras ou substituição inadequada, sem se valer dos recursos de substituição oferecidos pela língua. Essa pontuação foi atribuída ao estudante que demonstrou domínio dos recursos coesivos.

AVANÇADO	
8,1	10,0

Um escritor em nível AVANÇADO é aquele que demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando pouquíssimos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita que não interferem na compreensão textual, pois o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal, excluem a produção textual da pontuação mais alta. Em relação ao tema, ele foi muito bem desenvolvido, explorando os seus principais aspectos. A produção textual contém, ainda, uma argumentação consistente, revelando excelente domínio do tipo textual expositivo-argumentativo, indicando que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese, distribuídos em diferentes parágrafos; um parágrafo

final com uma conclusão. Além disso, os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum, porque o estudante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, configurando autoria, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na produção textual. Quanto à Coesão, o estudante articula as partes do texto, sem inadequações na utilização dos recursos coesivos ou com eventuais desvios de menor gravidade, desde que o mesmo erro não se repita, uma vez que essa pontuação é atribuída ao estudante que demonstra pleno domínio dos recursos coesivos.

## E o caminho continua...

*"As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade."  
Victor Hugo*

É papel da escola capacitar os estudantes para a inserção no mundo letrado, no qual o domínio da escrita é de suma necessidade, pois é uma das habilidades mais importantes da sociedade contemporânea e, por isso, é também uma das mais solicitadas em seleções de emprego, concursos, vestibulares, entre outros. Nesse panorama, o bom redator tem maior chance de progredir em sua carreira acadêmica e profissional.

Como o Ensino Médio é a porta de entrada para o mercado de trabalho e para o Ensino Superior, cabe ao professor de Língua Portuguesa (ou de Produção de Texto, caso esse conteúdo seja desenvolvido em separado dos demais que envolvem a nossa língua), proporcionar aos estudantes o maior número possível de situações nas quais ele tenha que interagir, estabelecendo comunicação por meio do código escrito.

Para que isso ocorra, o ensino da escrita deve estar em comunhão com as práticas de leitura e oralidade, rompendo com a velha ideia de texto como um objeto único, passando a vê-lo como a realização de uma diversidade de gêneros com suas particularidades e seus diferentes usos.

O processo de ensino-aprendizagem sistematizado da escrita deve começar logo nos primeiros anos de escolaridade. Apoiar tal proposição não significa exigir das crianças o domínio de técnicas com as quais, segundo a progressão curricular adotada até hoje, ela só viria a ter contato quando estivesse mais velha. O que queremos dizer é que, a cada nível de ensino, as atividades devem ser adaptadas às possibilidades dos estudantes.

Dentro dessa ótica, reforça-se ainda a importância do ensino intensivo, ou seja, o trabalho a ser realizado com cada conteúdo não deve ocupar muito tempo, fator indispensável para a eficácia e durabilidade dos ensinamentos, abolindo, dessa forma, o desinteresse e o cansaço proporcionado pelos maçantes exercícios linguísticos empreendidos por inúmeras décadas. A organização temporal adotada pelas escolas baseia-se, na maioria das vezes, em uma abordagem segmentada dos conteúdos, durante um período longo. Estudos realizados nos últimos anos apontaram que o ensino intensivo durante um período curto de tempo obtém resultados

mais satisfatórios, pelo menos no âmbito da produção textual, em oposição ao tradicional prolongamento dos conteúdos, pois as atividades realizadas cotidianamente asseguram um processo contínuo na aprendizagem.

Outra postura básica que deve ser adotada é a de desconstruir a prática pedagógica de se basear o ensino de língua somente sobre os textos regularmente adotados pelos livros didáticos, utilizados na maioria das vezes como meros instrumentos de mensagens superficiais e distantes da realidade e de seus usos sociais. Propõe-se, no lugar dessa prática tradicional, que as atividades escolares tenham como base textos sociais, produzidos em contextos interacionais reais. Os estudantes precisam aprender a compor textos que representem situações comunicativas reais e precisas, em vez de produzirem apenas cópias dos ditos textos escolares. E o caminho para isso começa com a leitura, proporcionada pelo professor, de textos similares, ou seja, produzidos em situações de comunicação parecidas ou iguais.

Complementa essa proposta a importância de se proporem atividades de refacção textual, em forma de atividade de revisão e reescrita. O objetivo dessa prática é o de conduzir e orientar os estudantes para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa. A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também são apreendidas.

No entanto, para que isso aconteça, o professor tem que levar o estudante a tomar consciência do funcionamento da língua através da observação e de atividades que demonstram os usos reais dela, ao contrário da velha máxima de que o conhecimento é transmitido da mente dos professores diretamente para a dos estudantes. O professor disponibiliza os instrumentos e conduz a caminhada. O caminho não é fácil, mas sem dar o primeiro passo não temos como sair do lugar.

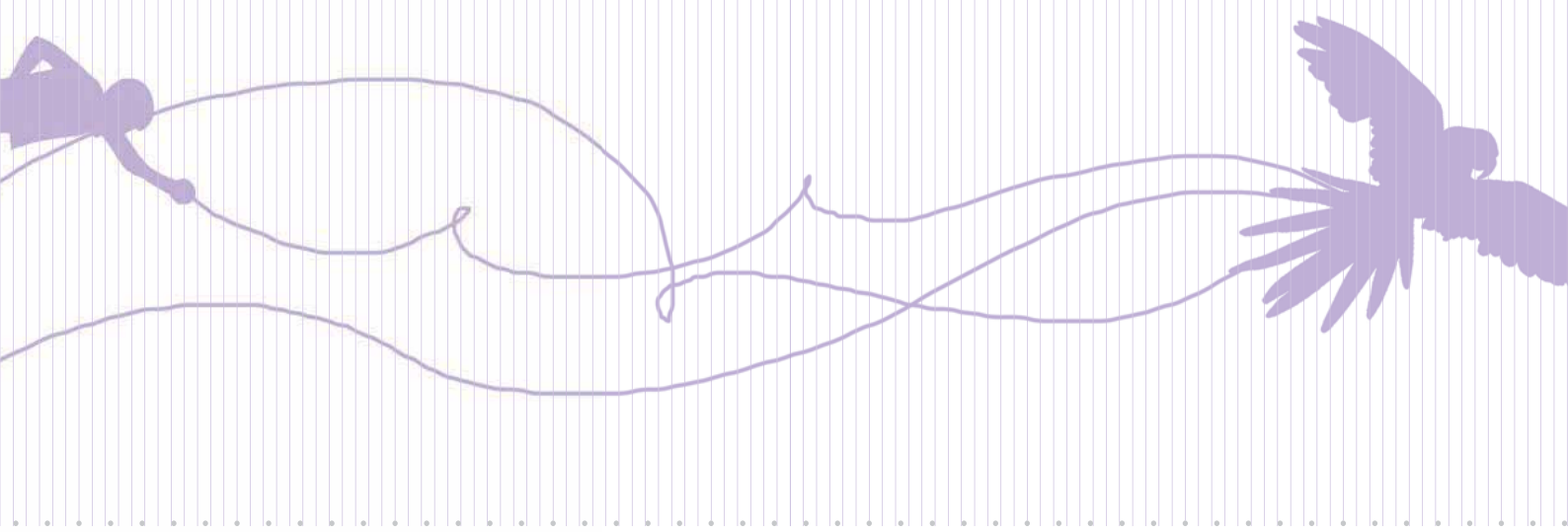
Parafraseando o ilustre filósofo grego Aristóteles, a educação tem cultivo e desenvolvimento tortuosos, mas a colheita é sempre frutífera, pois, como completaria Kant, "é no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade", porque "o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele".



A decorative graphic at the top of the page features a horizontal dotted line with several purple circles. Above the line, there are purple silhouettes of people in various poses, including one jumping and another lying down. A large purple number '4' is prominently displayed in the center, with a purple circle around it. A wavy purple line arches over the scene.

# OS RESULTADOS DESTA ESCOLA

Os resultados desta escola no Saems 2012 são apresentados sob seis aspectos, sendo que quatro deles estão impressos nesta revista. Os outros dois, que se referem aos resultados do percentual de acerto no teste, estão disponíveis no CD (anexo a esta revista) e no Portal da Avaliação, pelo endereço eletrônico [www.saems.caeduff.net](http://www.saems.caeduff.net). O acesso ao Portal da Avaliação é realizado mediante senha enviada ao gestor da escola.



## RESULTADOS IMPRESSOS NESTA REVISTA

### • Proficiência média

Apresenta a proficiência média desta escola. Você pode comparar a proficiência com as médias do seu polo e do seu município. O objetivo é proporcionar uma visão das proficiências médias e posicionar sua escola em relação a essas médias.

### • Participação

Informa o número estimado de estudantes para a realização do teste e quantos, efetivamente, participaram da avaliação no seu polo, no seu município e na sua escola.

### • Percentual de estudantes por Padrão de Desempenho

Permite que você acompanhe o percentual de estudantes distribuídos por Padrões de Desempenho na avaliação realizada pelo estado.

### • Percentual de estudantes por nível de proficiência e Padrão de Desempenho

Apresenta a distribuição dos estudantes ao longo dos intervalos de proficiência no seu polo e na sua escola. Os gráficos permitem que você identifique o percentual de estudantes para cada nível de proficiência em cada um dos Padrões de Desempenho. Isso será fundamental para planejar intervenções pedagógicas, voltadas à melhoria do processo de ensino e promoção da equidade escolar.

# RESULTADOS DISPONÍVEIS NO PORTAL DA AVALIAÇÃO

- Percentual de acerto por descritor:

Apresenta o percentual de acerto no teste para cada uma das habilidades avaliadas. Esses resultados são apresentados por polo, município, escola, turma e estudante.

- Resultados por estudante:

Cada estudante pode ter acesso aos seus resultados na avaliação. Nessa revista, é informado o Padrão de Desempenho alcançado e quais habilidades ele possui desenvolvidas em Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Essas são informações importantes para o acompanhamento de seu desempenho escolar.





# EXPERIÊNCIA EM FOCO



## QUALIDADE EM PRIMEIRO LUGAR

### Professora acredita na formação leitora de seus estudantes

Maria Fátima Rodrigues Dias sempre quis ser professora. “É minha paixão desde criança e porque acredito na Educação”. Com quatro anos de atuação, ela conta que encontra muitos desafios, mas que o maior deles é a presença da família na escola: “quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos percebemos a evolução de cada um deles”, afirma. Outro desafio que destaca é despertar nos estudantes o hábito da leitura, “pois saber ler e escrever é um pré-requisito necessário para se atingir o desenvolvimento econômico; embora percebo um progresso em relação a essa questão, ainda não é o suficiente” .

Em sua opinião, os bons resultados que a escola vem obtendo nas avaliações em larga escala devem-se, principalmente, ao comprometimento de toda a equipe escolar com o processo de ensino-aprendizagem. “A escola prima pela aprendizagem dos estudantes. Buscamos a qualidade em primeiro lugar”, enfatiza.



## Uso pedagógico das avaliações

Maria Fátima também é coordenadora de disciplina na área em que atua e percebe a avaliação externa como “um instrumento que nos permite replanejar nossas ações pedagógicas”. Para a professora, a avaliação em larga escala é uma expectativa de crescimento da aprendizagem dos estudantes, pois a partir dos resultados é possível “traçamos um plano de intervenção que permeia a prática pedagógica do professor, dando enfoque nas reais dificuldades dos estudantes”, declara.

Além de contribuir para minimizar os desafios da prática docente, Maria Fátima relata que os resultados das avaliações externas podem ser utilizados para nortear o planejamento das atividades dos professores, visando a elaboração de um plano de intervenção que contemple os descritores que os estudantes têm mais dificuldade. Segundo ela, após análise dos resultados, são elaborados exercícios para trabalhar os descritores que tiveram menor índice de acerto.

A professora defende que uma estratégia efetiva para amenizar as dificuldades com relação às práticas de leitura seria “incentivar os estudantes a ler, oferecendo-lhes bons livros e possibilitando momentos de leitura”, expõe. “Oportunizar que o estudante escolha o que quer ler é fundamental. Acredito que todo e qualquer professor de Língua Portuguesa tem esse dia de leitura em seu planejamento”. Para concluir, sugere: “uma experiência válida é diversificar os locais para as práticas de leitura”.







REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
**HENRIQUE DUQUE DE MIRANDA CHAVES FILHO**

COORDENAÇÃO GERAL DO CAEd  
**LINA KÁTIA MESQUITA DE OLIVEIRA**

COORDENAÇÃO TÉCNICA DO PROJETO  
**MANUEL FERNANDO PALÁCIOS DA CUNHA E MELO**

COORDENAÇÃO DA UNIDADE DE PESQUISA  
**TUFI MACHADO SOARES**

COORDENAÇÃO DE ANÁLISES E PUBLICAÇÕES  
**WAGNER SILVEIRA REZENDE**

COORDENAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO  
**RENATO CARNAÚBA MACEDO**

COORDENAÇÃO DE MEDIDAS EDUCACIONAIS  
**WELLINGTON SILVA**

COORDENAÇÃO DE OPERAÇÕES DE AVALIAÇÃO  
**RAFAEL DE OLIVEIRA**

COORDENAÇÃO DE PROCESSAMENTO DE DOCUMENTOS  
**BENITO DELAGE**

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO VISUAL  
**HAMILTON FERREIRA**

RESPONSÁVEL PELO PROJETO GRÁFICO  
**EDNA REZENDE S. DE ALCÂNTARA**

## FICHA CATALOGRÁFICA

---

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação.

SAEMS – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 1 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual

ARAÚJO, Carolina Pires; MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha e; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita;  
REZENDE, Wagner Silveira.

Conteúdo: Revista Pedagógica - Ensino Médio – Língua Portuguesa e Produção de Texto

ISSN 2238-0590

---

CDU 373.3+373.5:371.26(05)







