

## **GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Governador: **Eduardo Leite**

Vice-Governador: **Gabriel Souza**

### **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**

Secretária: **Raquel Teixeira**

Secretária Adjunta: **Stefanie Eskereski**

Chefe de Gabinete: **Aline Mendes**

Diretor Geral: **André Agne Domingues**

Superintendente da Educação Profissional: **Tomás Collier**

Subsecretário de Desenvolvimento da Educação: **Marcelo Jeronimo R. Araújo**

Subsecretária de Governança e Gestão da Rede Escolar: **Neri Barcelos**

Subsecretário de Infraestrutura e Serviços Escolares: **Rômulo Mérida Campos**

Subsecretário de Planejamento e Gestão Organizacional: **Diego Ferrugem**

### **ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL • ASCOM**

Coordenadora: **Bianca Garrido**

[bianca-dias@seduc.rs.gov.br](mailto:bianca-dias@seduc.rs.gov.br)



# **SAERS 2024**

Sistema de Avaliação  
do Rendimento Escolar  
do Rio Grande do Sul

**REVISTA PEDAGÓGICA  
LÍNGUA PORTUGUESA**



# REVISTA PEDAGÓGICA - LÍNGUA PORTUGUESA

## ÍNDICE

<b>I. APRESENTAÇÃO</b>	6
1.1 Diálogo entre avaliação externa e avaliação interna: possível e necessário?	9
1.2 O uso da escala de proficiência como guia no desenvolvimento de habilidades	16
<b>II. MATRIZES DE REFERÊNCIA</b>	24
2.1. 5º Ano do EF - Matriz e Tarefas dos itens de avaliação por habilidades	25
2.2 9º Ano do EF - Matriz e Tarefas dos itens de avaliação por habilidades	30
2.3 3ª Série do EM - Matriz e Tarefas dos itens de avaliação por habilidades	36
<b>III. RESULTADOS COMENTADOS</b>	42
3.1. Portal SAERS 2024	43
3.2. Panorama das Habilidades	50
3.2.1. 5º Ano do Ensino Fundamental - Habilidades com maior e menor percentual de acerto	50
3.2.2. 9º Ano do Ensino Fundamental – Habilidades com maior e menor percentual de acerto	51
3.2.3. 3ª Série do Ensino Médio – Habilidades com maior e menor percentual de acerto	53
3.3. Análise por camadas	54
5º Ano do Ensino Fundamental	54
9º Ano do Ensino Fundamental	60
3ª Série do Ensino Médio	64
<b>IV. REFLEXÕES PEDAGÓGICAS</b>	68
4.1. Vida e texto entrelaçados: o prazer da leitura	69

# 1. APRESENTAÇÃO



Prezadas e prezados profissionais da educação,

É com grande satisfação que apresentamos esta edição da revista voltada aos educadores do Estado do Rio Grande do Sul. Pensada especialmente para vocês, professores e professoras que atuam diariamente na construção do conhecimento, esta publicação tem como principal objetivo oferecer ferramentas concretas para o aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

Além disso, esta revista busca trazer o **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)** para perto do professorado, por meio da proposta de esclarecer detalhes da avaliação realizada, apresentar possibilidades de uso dos resultados na prática da sala de aula, além de trazer textos para a reflexão docente.

O tema avaliação costuma mobilizar discursos variados, muitas vezes opostos. Frente a esse cenário, para que a avaliação externa possa ser entendida como um importante instrumento em prol do avanço da educação do Rio Grande do Sul, é necessário que ela conecte os resultados aferidos (obtidos a partir das respostas coletadas) com quem atua diretamente com os estudantes avaliados, apontando caminhos daquilo que se mostra dentro das expectativas de ensino, mas também trazendo aquilo que precisa ser revisitado para que as pontes necessárias possam ser construídas e os estudantes avancem no desenvolvimento de suas proficiências.

Nesta edição, você encontrará as **Matrizes de Referência** utilizadas na edição de 2024 do SAERS. Além disso, disponibilizamos as tarefas propostas para cada uma das habilidades avaliadas, acompanhadas de análises detalhadas que evidenciam os pontos de maior e de menor rendimento dos estudantes.

Nosso intuito é ir além da simples apresentação de dados. Por isso, incluímos uma seção dedicada à análise de itens, com o propósito de mostrar como cada questão pode ser explorada em diferentes camadas, contribuindo para uma prática pedagógica mais reflexiva e intencional.

A revista também conta com a seção **Reflexões Pedagógicas**, que traz textos de pesquisadores da área sobre temas fundamentais, como o uso da escala de proficiência na prática pedagógica e a formação de jovens leitores.

Como texto de abertura, trazemos uma consideração do professor Ocimar Munhoz, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Coordenador do Grupo de Estudos de Pesquisa em Avaliação Educacional. Nesse texto, explora-se o necessário diálogo entre as ferramentas de avaliação externa e interna, observando como os resultados aferidos pelas avaliações em larga escala podem auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

Esperamos que este material sirva como um aliado no seu planejamento, na sua prática e na sua formação contínua. Que ele inspire novas abordagens, fortaleça o olhar analítico sobre os processos de ensino e aprendizagem, e reforce o compromisso com uma educação pública de qualidade.

Boa leitura e excelente trabalho!

## 1.1. DIÁLOGO ENTRE AVALIAÇÃO EXTERNA E AVALIAÇÃO INTERNA: POSSÍVEL E NECESSÁRIO?

Ocimar Munhoz Alavarse<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

A disseminação, no mundo todo, das chamadas avaliações externas, como instrumento associado a políticas educacionais, especialmente nos últimos 30 anos, com grandes repercussões no Brasil, evidenciou um conjunto de elementos relativos à avaliação educacional, nem sempre debatidos adequadamente e com desdobramentos indesejáveis por vários motivos.

Longe de exaurir a temática associada a esse cenário, neste artigo são destacados alguns aspectos, tanto conceituais quanto empíricos, que podem contribuir com formação docente em avaliação educacional, inclusive para integrar a chamada avaliação interna, sob responsabilidade dos professores, nesse debate, pois esse tipo de avaliação continua sendo insubstituível. Aliás, neste trabalho procuramos evidenciar como essa avaliação deve ser conectada e colocada, efetivamente, a serviço do sucesso escolar mediante uma conexão – um “diálogo” – com a avaliação externa.

Para tanto, são necessários alguns delineamentos conceituais para compreender essas avaliações (interna e externa) e, em decorrência, potencializar seus processos e resultados. Adicionalmente, essa conexão pode auxiliar na avaliação mais ampla do trabalho escolar, notadamente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

### AVALIAÇÃO INTERNA: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

**Partimos da consideração de que avaliar é julgar, ou seja, a avaliação consiste essencialmente em emitir um juízo diante de algum resultado escolar com base em algum critério.** Em outras palavras, avaliar significa afirmar se uma produção escolar é, por exemplo, “suficiente”, “adequada” ou “aceitável”. Em Luckesi (2021, p. 368), encontramos que o juízo é uma expressão da qualidade, das características, que um determinado produto ou processo possui em relação a um padrão esperado, que seria o critério ou aquilo com o qual é comparado. Podemos nos apoiar, para essa conceituação de avaliação como julgamento, em Argan (2008, p. 17), para quem “dizer que uma coisa é bela é um juízo; a coisa não é bela em si, mas no juízo que a define como tal”. Isso nos remete para a importância e as implicações do juízo, num primeiro momento, e no referencial adotado para emití-lo – o critério de avaliação. Na educação escolar, as consequências de um juízo demandam muitos cuidados devido aos desdobramentos e consequências que possui para alunos e para a organização curricular.

Tradicionalmente, o corpo docente deve expressar um julgamento como “aprovado” ou “repro-

---

<sup>1</sup> Professor da Feusp – Universidade de São Paulo – Coordenador do Grupo de Estudos de Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAVE)



vado” no final do ano letivo. Para isso, nas escolas, os docentes se utilizam de critérios definidos pelas secretarias de educação ou pelos regimentos escolares, normalmente em termos de uma nota mínima para se obter aprovação. Conforme regras institucionais, a depender desse julgamento, alunos devem repetir a mesma série no ano seguinte ou receber uma atenção diferenciada, especialmente se sua nota for inferior àquela definida como critério mínimo. Eis uma demarcação da relevância da atribuição de notas com impactos para alunos, inclusive pela dimensão subjetiva de construção de sua autoimagem, e para escolas, no tocante ao fluxo escolar.

Essa avaliação interna é também denominada avaliação da aprendizagem ou avaliação do aprendizado, pois seu objeto – seu foco – é o quanto cada aluno teria aprendido quando se realiza a avaliação. Para isso, cada docente deve ter levantado informações sobre o aprendizado de cada um de seus alunos, mediante provas, trabalhos e observações devidamente registrados, de tal modo que uma nota maior deve indicar, apenas e tão somente, que quem a possui sabe, no momento de sua emissão, mais do que quem possui uma nota menor.

No entanto, como apontado por Alvarse (2013), a avaliação conduzida nas escolas está associada a um “paradoxo docente” em avaliação educacional, em decorrência de um fenômeno observado em várias pesquisas no Brasil e em muitos países: docentes são avaliadores profissionais que raramente aprendem a avaliar nos cursos de licenciatura, justamente os cursos que deveriam, ainda que inicialmente, preparar os futuros profissionais da educação para aquilo com o que se defrontarão no exercício profissional.

Essa ausência de formação em avaliação educacional ou a formação muito superficial, quando ocorre, pode comprometer os resultados de avaliação. **Conceitualmente, toda avaliação deve atender a dois aspectos incontornáveis: a validade e a fidedignidade.** A validade significa que um juízo sobre um determinado aprendizado deve ser exclusivamente sobre esse aprendizado, sem incluir outros elementos que, embora importantes em si mesmos, não configuram o aprendizado, como é o caso de se considerar *esforço*, *realização de tarefas* ou *participação em atividades*. A incorporação desses elementos na atribuição de notas pode gerar a falta de fidedignidade – a precisão – dessas notas, ou seja, uma nota maior não necessariamente significando um conhecimento maior. Uma consequência dessas limitações pode aparecer quanto ao uso dos resultados da avaliação, quando, de modo mais grave, um aluno é reprovado com base numa nota que não representa, de fato, seu domínio do conteúdo, ou quando se decide propor atividades de acompanhamento pedagógico que poderiam ser desnecessárias, supondo que essas decisões possam ter sido tomadas com base, por exemplo, no comportamento dos alunos.

Brookhart *et al.* (2016) elaboraram um painel muito interessante abarcando um século de pesquisas sobre atribuição de notas demonstrando como, muitas vezes, as notas não indicam adequadamente o conhecimento dos alunos. Almeida (2025) demonstrou, mediante a investigação com professores de uma rede de ensino, como lacunas na formação em avaliação educacional limitam as práticas avaliativas no sentido de serem conduzidas de modo sistemático.

Não se trata de afirmar que a prática avaliativa docente seja completamente desprovida de validade e de fidedignidade, mas que é realizada sem uma fundamentação que dê conta dos desafios colocados, com especial ênfase em face dos usos de seus resultados. Devendo ser sublinhado, como um desafio, que **o aprendizado é um fenômeno que não pode ser observado diretamente, pois é interno aos aprendizes**. Então, quando se pretende apreendê-lo, ou mais ainda, quando se pretende dimensioná-lo, como é a situação esboçada com a atribuição de notas, surge um desafio adicional que se materializa na construção de instrumentos (provas, atividades ou situações) que permitam levantar informações que sejam associadas ao aprendizado. Contudo, não basta levantar as informações, elas precisam ser devidamente tratadas para que produzam um resultado, que será julgado. Um processo complexo que muitos docentes até conseguem realizar, entretanto sem estar, frequentemente, apoiados em conhecimentos mais sólidos sobre isso para produzir instrumentos avaliativos e para tratar respostas dadas pelos alunos, como seriam as rubricas que explicitam os aspectos de uma determinada produção ou a análise de itens dos testes para pontuação que vá além da contagem de acertos, inclusive para identificar a evolução, sob critérios bem definidos, do aprendizado dos alunos.

## AVALIAÇÕES EXTERNAS: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

As avaliações externas são assim denominadas porque quem as controla são externos às escolas ou até às redes de ensino, em contraposição às avaliações internas, que seriam de responsabilidade dos professores que se encontram nas escolas e em suas salas de aula. Costuma-se também empregar a expressão avaliações em larga escala porque são realizadas envolvendo um grande contingente de alunos de várias redes, como são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), sob os auspícios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), envolvendo mais de 70 países.

O que mais se destaca nessas avaliações são os testes padronizados, via de regra, compostos por itens de múltipla escolha elaborados com base em matrizes de referência, as quais explicitam competências, habilidades e conteúdos mais gerais dos testes e que estariam vinculadas aos conteúdos abordados em sala de aula no desenvolvimento do currículo com os alunos envolvidos na aplicação desses testes. Outra característica importante das avaliações externas em larga escala são os questionários destinados a vários segmentos implicados no processo escolar – alunos, professores, gestores e responsáveis pelos alunos – com o objetivo de levantar dados dos fatores associados aos seus resultados e que podem contribuir no entendimento desses resultados, como, por exemplo, o nível socioeconômico dos alunos.

Registram-se várias polêmicas quanto à adoção das avaliações externas, como se encontra em Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), tais como a afirmação de que os alunos não estão acostumados

a itens de múltipla escolha, passando pela incongruência entre o que é “cobrado” nos testes e o que é ensinado nas escolas. Afirma-se, igualmente, que as avaliações externas não levam em conta o nível socioeconômico dos alunos e das escolas e que produziriam um estreitamento curricular ao forçarem as escolas a focar em seus conteúdos. Há, destacadamente, o questionamento se seus resultados indicariam a qualidade do trabalho escolar com a consequente responsabilização ou a premiação de equipes escolares em função desses desempenhos.

Evidentemente, não é pretensão deste texto superar essas divergências, mas, sim, apontar algumas problematizações para alimentar o debate em curso. Inicialmente, como ponderam Machado e Alavarse (2014), se essas avaliações não indicam exclusivamente a qualidade do trabalho escolar, contudo seus resultados são pertinentes a ela; ou seja, se a qualidade significa um conjunto de características, o aprendizado dos alunos deve ser compreendido como parte dessa qualidade. Assim, **os resultados dos testes, que indicam o quanto sabem os alunos sobre determinados conteúdos, decorrem, ainda que não completamente, da qualidade do trabalho escolar e devem, portanto, ser objeto de atenção dos profissionais da educação.**

No que tange aos conteúdos dos testes, ao abordarem leitura e matemática, como uma tradição que corresponde ao peso dos conteúdos trabalhados pelos docentes, podemos corroborar com duas assertivas não excludentes. Por um lado, certamente, não representam tudo que um currículo escolar deve englobar e é questionável a concentração nessas áreas; por outro, leitura e matemática são chamadas competências de base para todo e qualquer conteúdo escolar, em maior ou menor grau, devendo ser, portanto, preocupação de todos os docentes, e não apenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou de professores de Língua Portuguesa ou de Matemática, sem contar as implicações sociais que têm as proficiências – o quanto se sabe dessas competências numa determinada escala.

No que concerne à alegação de falta de familiaridade com itens de múltipla escolha que levaria os alunos responderem aleatoriamente – “chutando” –, sem desconsiderar a relação subjetiva dos alunos com os testes, os resultados dos testes indicam que isso não se sustenta, pois, se assim fosse, haveria uma proximidade muito grande entre eles, o que, efetivamente, não se observa na divulgação desses resultados.

A utilização de testes padronizados deve estar baseada na hipótese de que foram construídos, aplicados, e com suas respostas processadas dentro de padrões que, como já exposto, garantam validade e fidedignidade, sem, com isso, desqualificar qualquer argumento contrário aos testes e a seus usos e desdobramentos. Os resultados das avaliações externas, geralmente, são apresentados com informações sobre o processo avaliativo, o que pode favorecer o entendimento desse processo, sobretudo quando, nas escolas, há discussões coletivas sobre essa temática.

## AVALIAÇÕES INTERNAS E AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO

Respondendo positivamente ao título do artigo, consideramos que, a despeito de diferenças entre avaliações externas e internas, aliás, devido a elas, é necessário e possível um “diálogo” – uma interação – entre essas avaliações. Para tanto, recorremos a Nevo (1998, p. 93-94), para quem o

Diálogo na avaliação é necessário por dois motivos. Em primeiro lugar, para possibilitar um processo melhor de aprendizagem para entender a realidade, e, em segundo lugar, para aumentar a motivação para usar o que foi aprendido. O diálogo pode tornar a avaliação mais criteriosa, incrementando a sua utilização. [...]

Supomos que não exista uma única forma objetiva de avaliar a qualidade da escola. A chamada verdade sobre a qualidade da escola não é prerrogativa de um avaliador externo, nem da própria escola, que atesta pela sua qualidade. Mesmo que exista uma verdade única sobre a escola, estará em algum nível intermediário, e, portanto, somente poderá ser revelada através de um diálogo entre as duas partes, as duas recolhendo dados e interpretando-os.

Nossa experiência tem corroborado essas ponderações, inclusive para “compensar” as limitações que essas avaliações possuem. As avaliações externas têm a seu favor, como um pressuposto, o fato de que são conduzidas com uma gama de cuidados técnicos que produzem resultados mais consistentes, incluindo a abrangência na coleta de informações, uma vez que são, usualmente, aplicadas em larga escala. Pesam contra elas, no entanto, o fato de que são aplicadas apenas num período muito reduzido, às vezes num único dia. Por seu turno, as avaliações internas padecem, como exposto anteriormente, da ausência de cuidados técnicos que limitam seu uso para contextos mais amplos, às vezes não podendo ultrapassar a sala de aula. Porém, como os professores acompanham seus alunos por um período muito mais amplo, têm a possibilidade de levantar informações sobre o aprendizado com outros instrumentos.

Assim, a comparação de resultados dessas distintas avaliações impõe-se tanto como uma possibilidade, considerando que ambas estariam focadas no mesmo aprendizado, quanto como uma necessidade para que se possa atingir uma melhor apreensão justamente desse aprendizado, condição *sine qua non* para que seja possível elaborar ações pedagógicas para elevar, quando for preciso, esse aprendizado. Entre outras possibilidades, os professores podem identificar aqueles alunos com menores proficiências e desencadear um uso formativo dos resultados para acompanhá-los, o que não descarta a análise dos instrumentos utilizados na escola para se levantar informações sobre o aprendizado.

De um ponto de vista mais amplo, com a aplicação em larga escala, cada escola pode ter um quadro de resultados que transcendem aos seus muros. A especificidade de cada escola não elimina uma apreensão do conjunto de outras escolas, incluindo o compartilhamento de experiências e de desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO PROCEDER PARA SE GARANTIR O DIÁLOGO

De modo geral, sendo que as peculiaridades de cada escola devem ser ponderadas, salientamos que o diálogo entre as avaliações externas e a internas deve principiar pela análise das matrizes de referência e o do currículo que é trabalhado com os alunos. Raramente haverá uma concordância absoluta, que tampouco é constatada entre turmas de uma mesma série numa mesma escola, mas essa análise ganha relevância num duplo sentido. Serve para validar aquilo no que se apoia uma avaliação externa e, simultaneamente, para que os professores reflitam sobre o que estão propondo para seus alunos.

A referida comparação de resultados da avaliação externa, especialmente quando a escola recebe os resultados de cada aluno, com aqueles gerados pelos professores para esses mesmos alunos, deve, num primeiro movimento, observar se a ordenação das proficiências corresponde àquela das notas, para verificar se há casos de discrepância – notas menores com proficiências maiores ou o contrário. Como é improvável que proficiências maiores sejam fruto do acaso – do “chute” –, pela maneira como os testes são construídos, essa observação pode iluminar a discussão sobre a atribuição de notas na escola, dada a eventual falta de validade mencionada anteriormente.

Nas avaliações externas, os resultados são agrupados em níveis de proficiência, incluindo os juízos a eles associados conforme o ano escolar – “adequado” ou “insuficiente”, por exemplo – e aquilo que se denomina “interpretação pedagógica”, isto é, uma descrição do que são capazes de fazer os alunos alocados nesses níveis. Esse tipo de devolutiva tem alta relevância porque não se limita a apresentar um “número” – a proficiência – mas em qualificá-lo. Ademais, apesar das dificuldades para se atingir esse objetivo, essa forma de divulgar os resultados coloca para os professores um desafio: seria possível passar a apresentar as notas escolares com algum tipo de interpretação pedagógica? Em outras palavras, seria possível apontar o que um aluno com nota final 8, numa determinada disciplina, sabe fazer que um aluno com nota final 7 não é capaz?

Parece-nos que, sim, seria possível. Acrescentamos que isso seria necessário para favorecer o acompanhamento do aprendizado dos alunos, condição indispensável para o sucesso escolar de todos eles, pois haveria informações que orientariam o trabalho docente, especialmente quanto ao que e como ensinar para cada aluno ou grupo de alunos, além de darem aos alunos um entendimento mais preciso sobre os patamares de aprendizado que estão atingindo.

Com efeito, se é verdade que é na escola que os desafios de educação são materializados e enfrentados, com a avaliação interna sendo o processo no qual se apoiam as decisões do trabalho docente para o sucesso escolar, não é menos verdade que as avaliações externas podem fornecer indícios para potencializar esse trabalho, com a condição que estabeleça um diálogo entre essas avaliações.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

ALMEIDA, Janaina Rodrigues de. **Formação docente e avaliação do aprendizado: dimensões pedagógicas, políticas e sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2025.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos**. 2. ed. Prefácio de Rodrigo Naves. Tradução de Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. [Original 1988]

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

BROOKHART, Susan M. et al. A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997**. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.



## 1.2. O USO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA COMO GUIA NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

Núcleo de Avaliação – Fundação VUNESP

A escala de proficiência consiste em uma lista de descritores associados a valores numéricos, organizados de modo crescente. Esses descritores contam quais itens (questões) foram utilizados ao longo das edições de uma dada avaliação externa. No caso do Rio Grande do Sul, essa avaliação é o SAERS. Assim sendo, os descritores nada mais são do que pequenos relatos que descrevem os itens que foram utilizados para a montagem das provas.

### Exemplo de item de avaliação educacional

**Questão 58** **2024\_LPT\_01050021**

Leia a tirinha para responder à questão.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6493  
(<https://vermelho.org.br/>. Acesso em 11.03.2023)

O Cebolinha não quer mais brincar de casinha com a Mônica porque

- (A) os outros amigos não aceitaram brincar com eles.
- (B) a amiga chegou muito atrasada para a brincadeira.
- (C) os brinquedos estão sujos e a amiga não ajuda a limpar.
- (D) a brincadeira tem muitas tarefas para quem cuida da casa.

### Exemplo de descritor para esse item

Interpretar o texto e a imagem da tirinha apresentada concluindo que o personagem não quer mais brincar de casinha porque a brincadeira tem muitas tarefas para quem cuida da casa.

Dizemos que cada um desses descritores é posicionado na escala em um número, o termo técnico é “os descritores ancoram em pontos da escala”. Esse número decorre da proficiência mínima necessária para que o estudante tenha alta probabilidade de ser capaz de resolver aquele item. Por exemplo, o descritor apresentado anteriormente está ancorado (posicionado) no ponto 300 (nível 8, “interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos”), o que significa dizer que estudantes da 5ª série com proficiência igual ou superior a esse número (300) muito provavelmente saberão resolver a tarefa descrita.

Assim sendo, para compreender a potencialidade pedagógica da escala de proficiência, é fundamental perceber que essa escala associa as tarefas descritas para Língua Portuguesa e para Matemática (que apareceram na prova no formato de itens objetivos) com a proficiência necessária para que um estudante seja provavelmente capaz de resolver aquela tarefa.

**Note que, em posse da escala de proficiência e da proficiência de um estudante ou de uma turma, é possível determinar o que se espera que saibam resolver para Língua Portuguesa e para Matemática.**

Nessa perspectiva, a escala de proficiência contém marcos (valores e seus descritores associados) que indicam o que o aluno precisa se tornar capaz de realizar para que aquela determinada habilidade se desenvolva cada vez mais. “Se desenvolver cada vez mais” porque ainda não há informação suficiente, uma vez que não foi perguntado completamente tudo aquilo que uma habilidade pode gerar de tarefas.

Portanto, a escala de proficiência se mostra como uma trilha que mostra o caminho a ser percorrido, mas que não contém todas as informações necessárias, uma vez que ela não conta, por exemplo, como passar de um marco para outro. Entretanto, ela nos deixa pistas que nos permitem descobrir a diferença de um marco em relação a outro. Com isso, o professor e a equipe pedagógica (os atores escolares) têm condições de criar estratégias para escolher as melhores maneiras ou os caminhos mais efetivos para que os estudantes passem de um marco para outro, uma vez que são eles os profissionais que conhecem melhor os seus alunos.

Esses marcos se dão na escala de 25 a 25 pontos<sup>2</sup>. Essa fala só faz sentido se lembrarmos que uma escala de proficiência está sempre ligada a uma métrica, que poderia ser uma qualquer, mas que, nesse caso, funciona de 25 e 25 pontos. Esse número representa o tamanho do passo que tem que ser dado, ou seja, para passar de um marco para outro, o estudante precisa ganhar 25 pontos de proficiência, o que só acontece se o estudante se mostrar capaz de resolver a maioria das tarefas detalhadas no marco à frente.



Fonte: Fundação VUNESP

<sup>2</sup> Isso vale para as escalas do 5º ano EF, 9º ano EF e 3ª série EM. Para o 2º ano EF está sendo desenvolvida nova escala, de modo que os intervalos numéricos ainda não foram estabelecidos.



O problema é que esses marcos contêm muita informação. Por conta disso, é preciso fazer um trabalho de garimpagem. Ao escolher qualquer ponto da escala de proficiência, encontra-se uma série de tarefas atreladas a diferentes habilidades, que compõem a matriz daquela avaliação. Então, há um esforço necessário para que se consiga desvendar a escala.

Sob essa visão, é como se a escala fosse um mapa, que, para ser compreendido, requer uma boa leitura da matriz de habilidades, porque é nela que estão definidas as habilidades que são trabalhadas e é a partir delas que são criadas as perguntas da prova, aqui chamadas de tarefa ou de itens. Como dito anteriormente, são esses itens (essas tarefas) que são posicionadas nos marcos da escala, a cada 25 pontos.

Então, se o professor for iniciar o estudo de determinado assunto junto a sua turma, e aí dizemos “assunto” porque é normalmente a partir disso que o professorado costuma organizar suas aulas, ele deve se valer do estudo das habilidades. Como a avaliação se norteia por habilidades, não somente conteúdos, é necessário entender quais habilidades relacionadas àquele assunto serão trabalhadas nas aulas para serem desenvolvidas pelo alunado.

Assim, para compreender, vamos olhar para interpretação de texto. Quando o professor vai trabalhar isso com seus estudantes e ele pretende fazer uso da escala, é necessário que se entendam quais habilidades derivam da interpretação de texto. Melhor dizendo, quais habilidades fazem disso um objeto que se atrela a uma competência cognitiva. Esse é um ponto importante, então vamos tentar explicá-lo com mais cuidado.



Fonte: INEP 2015 (Adaptado)

Eu posso, dentro da leitura e interpretação de textos, querer trabalhar a habilidade de localizar informações explícitas. Então, posso querer verificar qual é a capacidade do meu estudante de encontrar uma informação presente no texto e, conseqüentemente, propor uma série de perguntas ou uma sequência de tarefas que exigem essa habilidade. Note que essas questões podem ter uma gradação de complexidade: é possível variar o tipo de texto (narração, dissertação, descrição,

entre outros), o gênero de texto (contos, fábulas, tirinhas, reportagens), o tipo de informação localizada (verbal ou não verbal), entre outros.

No entanto, só trabalhar a localização de informação explícita não esgota o trabalho com a interpretação, pois há outras facetas importantes, como a inferência de sentido, o reconhecimento da finalidade de um texto, a identificação de suas estruturas adequadas à situação comunicativa, a objetividade ou subjetividade presentes na exposição das informações e assim por diante. Nesse caso, partimos para um outro campo, que não depende apenas da leitura direta, mas também da capacidade de o estudante mobilizar conhecimentos prévios, ler nas entrelinhas e relacionar diferentes partes do texto. É a competência leitora, em seu sentido mais amplo, que passa a ser o foco — e não mais apenas a habilidade de localizar uma informação pontual.

Assim, o professorado pode se valer de textos mais simples, como bilhetes e quadrinhos, para trabalhar a identificação de informações explícitas (como a localização de vocativo, de termos ou expressões com determinado sentido, de palavras com a função adjetiva, entre outros), e, a partir dessa leitura inicial, ir tornando a construção de sentido do próprio texto mais desafiadora. Isso pode ocorrer, por exemplo, ao pedir que o estudante reconheça a causa do comportamento do personagem, que ele infira o sentido de uma determinada expressão ou que localize o efeito de sentido do uso de pontuação. A inferência de sentido, a localização do objetivo textual, a compreensão das relações intra- e extratextuais (ou seja, que dependem de conhecimentos externos ao texto para a construção de sentido, como, por exemplo, a intertextualidade) são habilidades mais difíceis aos estudantes, mas necessárias para o desenvolvimento pleno da capacidade de interpretação.

Ao propor, por exemplo, que o estudante infira o motivo de um personagem ter agido de determinada maneira em uma narrativa, a complexidade se eleva — não apenas pela estrutura textual envolvida, mas porque esse tipo de tarefa exige que o estudante vá além da superfície textual, ativando habilidades cognitivas superiores como a inferência e o estabelecimento de relações entre as partes do texto.

Esse é um exemplo de duas habilidades (localizar informações explícitas e inferir sentidos) que estão relacionadas à leitura e à interpretação de textos. Poderiam ainda ser citadas outras, como reconhecer a finalidade de um texto ou identificar a opinião expressa em uma crônica ou reportagem. Com isso, novas tarefas surgem e ampliam o escopo da competência leitora que, por si só, já é extremamente relevante na formação escolar dos estudantes.

O trabalho apresentado não é simples, demanda tempo, estudo e criatividade. Contudo, ao olharmos a escala de proficiência com o objetivo de formularmos um mapa para o desenvolvimento pleno de um determinado conteúdo, os objetivos a serem alcançados ficam mais visíveis tanto para o professor quanto para os próprios alunos. A visibilidade dos objetivos, a diversidade dos caminhos para alcançá-los e a clareza do que deve ser alcançado em cada etapa auxiliam no bom desenvolvimento da aprendizagem.

Observando os descritores das tarefas presentes na escala de proficiência do 5º ano EF, podemos selecionar, pensando no desenvolvimento da interpretação textual e na escala de dificuldade de tarefas, as seguintes:

### **ATÉ 125 PONTOS**

- Ler frases.
- Interpretar textos curtos com apoio de imagens.

### **150 PONTOS**

- Realizar inferência em textos não verbais e que conjugam linguagem verbal e não verbal
- Reconhecer a finalidade de textos.

### **175 PONTOS**

- Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas e inferir o sentido de expressão em tirinhas.
- Inferir a causa do comportamento de um personagem.

### **200 PONTOS**

- Reconhecer relação de causa e consequência.
- Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em gêneros variados, com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

### **225 PONTOS**

- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes, além de reconhecer o referente de expressão adverbial em contos.
- Estabelecer relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial.

### **250 PONTOS**

- Diferenciar opinião de fato em reportagens e em contos.
- Interpretar efeito de humor e inferir sentido de palavra em piadas e tirinhas.
- Inferir sentido de palavra ou expressão em reportagens.

### **275 PONTOS**

- Reconhecer relação de causa e consequência em reportagens, relação lógico-discursiva em contos e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos.
- Inferir assunto principal e sentido de expressão.
- Inferir informação em contos e reportagens.
- Inferir moral e efeito de humor em piadas, fábulas e histórias em quadrinhos.

### 300 PONTOS

- Interpretar efeito de humor em piadas, tirinhas e contos.
- Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
- Identificar marcas da linguagem formal/padrão em reportagens e as marcas linguísticas que caracterizam o público-alvo de textos de orientação.
- Reconhecer a finalidade de textos didáticos.

### 325 PONTOS

- Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.
- Inferir informações e o sentido de expressão em poemas narrativos, em textos informativos e em fábulas.

### ACIMA DE 325 PONTOS

- Identificar o trecho que apresenta uma opinião em fábulas, resenhas e notícias.
- Reconhecer sentido de advérbios em poemas, cartas do leitor e textos didáticos.
- Reconhecer a informação comum em duas reportagens.
- Inferir o efeito de espanto sugerido pelo uso de exclamação na fala de personagem em tirinhas.
- Inferir informação sobre a ação de um personagem em lendas e tirinhas.
- Identificar marcas da linguagem informal em trecho de reportagens e de contos.
- Identificar o fato gerador do enredo em contos.

É possível observar que as tarefas vão se tornando mais desafiadoras de acordo com a variação dos objetivos a serem alcançados (note-se que se parte da localização de informação, para o estabelecimento de relações e inferências, para, por fim, chegar à construção de sentido e a interpretação). Essa complexidade varia de acordo não só com as competências mobilizadas (localizar, estabelecer relações, interpretar), mas também de acordo com os gêneros trabalhados (narração é, usualmente, a tipologia inicial por ofertar níveis de complexidade estrutural diversa).

Vamos analisar o uso de histórias em quadrinhos e tirinhas para o desenvolvimento da escala em sala de aula. Inicialmente, pode-se apresentar tirinhas e histórias em quadrinhos para os estudantes **localizarem** a relação entre a ação expressa pela frase e a informação não verbal. Essa relação direta entre frase e texto não verbal auxilia a construção do sentido da frase apresentada.

Posteriormente, pode-se ofertar aos estudantes tirinhas e histórias em quadrinhos mais complexos, em cuja composição o texto não verbal seja essencial na construção de sentido. Em outras palavras, a relação entre linguagem verbal e não verbal deve ir além do que a mera representação do que foi expresso no texto verbal. Assim, a abordagem de tirinhas que se valem da ambiguidade e da oposição existente entre a imagem e texto auxilia o desenvolvimento da habilidade de **estabelecer relações**.

Por fim, pode-se criar tarefas que olhem para todo o contexto apresentado, mobilizando a decodificação da linguagem verbal e não verbal na inferência de sentido de determinadas expressões no texto. Tomemos, como exemplo, um quadrinho em que se represente uma sala em alvoroço e a imagem de uma professora dizendo “um dia tranquilo de trabalho”. Para **inferir** a ironia presente nessa fala, o estudante deve ser capaz de estabelecer a **relação de oposição** entre imagem e texto.

Olhando para o exemplo apresentado e feita a leitura da escala, é possível compreender o que um aluno com determinada proficiência provavelmente sabe fazer e o que ainda não sabe. Por exemplo, um estudante com proficiência de 225 pontos provavelmente consegue resolver tarefas similares às descritas nos marcos de 150, 175 e 200 pontos. No entanto, encontrará dificuldades nas tarefas situadas nos marcos de 250 em diante, que exigem maior abstração e análise. Portanto, um aluno ancorado nos 225 pontos, provavelmente, conseguirá realizar as atividades de localizar e estabelecer relações, mas terá dificuldades em inferir e interpretar algumas informações.

E qual é a ideia central? Em linhas gerais, um aluno com determinada proficiência tende a resolver bem as tarefas ancoradas nos marcos anteriores a esse ponto. Por outro lado, ele terá dificuldades crescentes quanto mais à frente estiverem os desafios propostos. E é justamente aí que está o segredo do trabalho com a escala: usar esse mapa de desenvolvimento para fazer o aluno avançar de forma progressiva e fundamentada.

O primeiro passo é certificar-se de que o estudante domina plenamente os marcos anteriores à sua proficiência. Depois, seguir passo a passo, sem saltos, analisando o que muda de um marco para outro e criando estratégias específicas para superar cada novo desafio. Consolidado o domínio de um marco, parte-se para o próximo, criando novas propostas de leitura, novos textos, novas perguntas — sempre com foco na progressão da habilidade leitora.

Aqui, é importante reforçar: focar em apenas uma habilidade não garantirá um ganho significativo de proficiência. Como dito anteriormente, é necessário um trabalho de garimpagem — o que foi feito para as habilidades de interpretação, deve ser repetido para as demais habilidades da matriz. Assim, com tempo, estudo e reflexão, o professor constrói um repertório sólido de estratégias e atividades, capaz de atender estudantes em diferentes níveis de aprendizagem, desafiando-os e estimulando-os a avançar.

O estudo das tarefas presentes na escala de proficiência permite ao professor tornar a aprendizagem mais visível, ou seja, compreensível e acessível tanto para si quanto para os estudantes. Ao explicitar quais habilidades estão associadas a cada nível da escala, o docente oferece aos alunos uma visão clara dos objetivos de aprendizagem e dos marcos que precisam alcançar. Essa transparência é fundamental para que o estudante compreenda onde está em seu percurso e o que já conquistou, favorecendo o engajamento e o protagonismo. Metodologias ativas como a *avaliação formativa*, os *portfólios reflexivos*, os *mapas de progresso* e as *rubricas compartilhadas* são estratégias eficazes para tornar esse processo ainda mais visível para o próprio estudante. Elas permitem

que o aluno acompanhe seu desenvolvimento, identifique suas conquistas e trace metas realistas para avançar, promovendo uma aprendizagem mais significativa e autônoma.<sup>3</sup>

Trata-se de uma trilha promissora, que leva a bons frutos e melhores aprendizagens. E, por fim, os resultados positivos em avaliações externas virão como consequência natural de um trabalho bem direcionado — nunca como objetivo principal, que deve ser sempre a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos.

---

<sup>3</sup>Uma boa leitura para pensar sobre abordagens possíveis é a obra *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora*, organizada por Lilian Bacich e José Moran. Nessa obra, apresentam-se práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo do estudante, ideias que podem servir de ponto de partida para garantir uma maior visibilidade do progresso acadêmico dos estudantes.

## 2. MATRIZES DE REFERÊNCIA



## 2.1 MATRIZES DE AVALIAÇÃO SAERS

Toda avaliação tem como um de seus pilares a definição daquilo que se deseja avaliar. No caso da testes externos, as provas são montadas a partir de um conjunto de questões que foram elaboradas a partir de um conjunto de habilidades.

Claro, essas habilidades devem dialogar com temáticas e expectativas centrais presentes no currículo vigente. Também é importante ter a clareza de que elas não exaurem tudo aquilo que está previsto para cada ano escolar.

**De modo simplificado, o conjunto de habilidades tomadas como referência para um projeto de avaliação consiste num recorte daquilo que é tido como norteador para as propostas de ensino dos anos/séries escolares avaliados.**

Na sequência, são apresentados quadros-resumo que mostram as matrizes contendo as habilidades utilizadas para a montagem das provas do 5º ano EF, 9º ano EF e 3ª série EM. Junto a cada matriz, é mostrado um esquema ilustrando a quantidade de questões presentes na prova para cada uma das habilidades e a descrição de todas elas. Com isso, busca-se evidenciar não somente o que foi avaliado, mas também como cada tarefa foi apresentada para os estudantes.

### MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO EF – SAERS

5EF_D01L	Localizar informações explícitas em um texto.
5EF_D02L	Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto.
5EF_D03L	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
5EF_D04L	Inferir uma informação implícita em um texto.
5EF_D05L	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
5EF_D06L	Identificar o tema de um texto.
5EF_D07L	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
5EF_D08L	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
5EF_D09L	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
5EF_D10L	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
5EF_D11L	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
5EF_D12L	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
5EF_D13L	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
5EF_D14L	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
5EF_D15L	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.



## DESCRIPTORIOS DOS ITENS UTILIZADOS PARA MONTAGEM DAS PROVAS DO 5º ANO EF

Habilidade	Descritores	% Acertos
2EF_D02	Relacionar o som final com a representação escrita das palavras jogo e fogo, identificando a rima.	63,8
2EF_D03	Ler frases e identificar qual descreve a cena apresentada, ou seja, “as crianças estão ouvindo uma história”.	89,2
2EF_D04	Localizar no texto a informação que define o formato das esponjas, ou seja, vulcões.	37,3
	Localizar no texto a informação que indica o alimento oferecido ao passarinho por sua mãe, ou seja, lagartinhas.	79,1
	Localizar no texto a informação que indica que o ratinho é muito comilão.	81,9
2EF_D05	Reconhecer que o texto apresentado tem como finalidade apresentar uma notícia, ou seja, é um texto informativo.	77,5
	Reconhecer que o texto apresentado tem como finalidade lembrar Caio de fazer uma compra, ou seja, é um bilhete.	86,3
	Reconhecer que o texto apresentado tem como finalidade convidar para uma festa, ou seja, é um convite de aniversário.	87,1
2EF_D06	Inferir que os dinossauros são o assunto principal do texto.	67,2
	Inferir que o churrasco é o assunto principal do texto.	71,3
	Inferir que o Saci-Pererê é o assunto principal do texto.	85,2
	Inferir que a vacinação contra a gripe é o assunto principal do cartaz apresentado.	90,8
2EF_D07	Inferir, conforme o texto, que a esperança demonstrou ser amiga.	50,7
	Inferir, conforme o texto, que o grito do quero-quero indica que uma situação de perigo está surgindo.	73,9
	Inferir, conforme o texto, que o cachorro demonstrou ser corajoso ao latir para os lobos.	78,2
	Inferir, conforme o texto, que a piscina foi criada para o tigre refrescar-se.	82,7
2EF_D08	Inferir que, a partir das imagens e do texto da tirinha, o gato comeu o peixe do homem.	70,6
	Inferir que, a partir das imagens e do texto da tirinha, “cabrum” representa o som do trovão.	74,3
	Inferir que, a partir das imagens e do texto da tirinha, o menino ganhou uma festa de aniversário.	87,5
	Inferir que, a partir das imagens da tirinha, as personagens puxaram a rede do homem porque ele estava atirando pedras contra os animais.	88,8
	Inferir que, a partir das imagens e do texto da tirinha, a letra “Z” presente no último quadrinho representa que o gato está dormindo.	89,6
5EF_D01	Localizar, no texto, o significado de “não pagar mico” em situação de jogo, ou seja, questão de sorte, informação explicitada em “No jogo, não pagar o mico é uma questão de estratégia e sorte”.	45,7
	Localizar, a partir do texto, que os animais não saíam da caverna porque eram devorados pelo leão.	56,0
	Localizar no poema a informação que indica que Sarinha vai demorar duas horas fazendo tranças e castelos quando acordar.	63,1
	Localizar no texto a informação que indica o local em que o camelo foi encontrado, ou seja, no deserto.	73,5
	Localizar no texto a informação que indica porque a borboleta-olho-de-pavão recebe esse nome, ou seja, por causa das asas com desenhos coloridos.	73,8
	Localizar no poema a informação que indica a única coisa que não estraga ao brincar, ou seja, as palavras.	75,5

5EF_D02	Estabelecer que o pronome “isso” se refere à queima de objetos ao entrar na atmosfera terrestre, evitando repetições e contribuindo para a continuidade do texto.	41,4
	Estabelecer que a expressão “a dita-cuja” se refere à geladeira, evitando repetições e contribuindo para a continuidade do texto.	47,2
	Estabelecer que o substantivo “jovem” substitui “príncipe Firouz”, evitando a repetição dessa expressão e contribuindo para a continuidade do texto.	54,4
	Estabelecer que o pronome “ela” substitui a palavra “música”, evitando a repetição desse termo e contribuindo para a continuidade do texto.	61,2
	Estabelecer que a expressão “pequenos felinos selvagens” substitui a palavra gatos, evitando repetições e contribuindo para a continuidade do texto.	64,7
5EF_D03	Inferir que o adjetivo “sofisticado”, no texto, significa <i>elegante</i> .	47,4
	Inferir que a palavra “soltou”, no contexto apresentado, significa <i>dizer</i> .	52,9
	Inferir que a palavra “rara”, no contexto apresentado, significa <i>difícil de acontecer</i> .	72,2
	Inferir que a expressão “não dá mole”, no texto, significa <i>não se descuida</i> .	73,2
	Inferir que a expressão “os maiores feras”, no texto, significa <i>muito habilidosos</i> .	75,3
5EF_D04	Inferir que a palavra “fez”, no texto, significa <i>marcou</i> .	77,7
	Inferir, a partir do texto, que a chegada de outros povos é vista como prejudicial para os indígenas, pois as fontes da alimentação deles são danificadas.	46,4
	Inferir que o texto apresenta uma crítica à ideia de que nossa alimentação se restringirá a comidas de empresas de entrega.	52,8
	Inferir, conforme o texto e as imagens da tirinha, que o menino quebrou algum objeto jogando bola na sala da casa.	62,9
	Inferir, conforme o texto e as imagens da tirinha, que a atitude do rapaz fez o gato se sentir melhor.	81,4
5EF_D05	Interpretar o texto e a imagem da tirinha apresentada concluindo que Cebolinha não quer mais brincar de casinha porque a brincadeira tem muitas tarefas para quem cuida da casa.	55,1
	Interpretar o texto e a imagem da tirinha apresentada concluindo que a expressão “pois eu sim!” indica que o personagem está querendo se render, pois está assustado.	70,1
	Interpretar o texto e a imagem da tirinha apresentada concluindo que o som “vrum!” presente no segundo quadrinho indica um carro em alta velocidade.	80,0
5EF_D06	Identificar no texto que seu tema é a <i>música como meio de ensino e transformação</i> .	60,0
	Identificar que o tema do cartaz é o <i>combate ao mosquito</i> .	72,4
	Identificar que o tema do texto é a <i>técnica da impressão 3D de alimentos</i> .	77,7
	Identificar no texto que seu tema é a <i>invenção dos óculos</i> .	80,0
5EF_D07	Identificar que o conflito gerador do enredo do texto começa quando a princesa Helena da Grécia foi raptada pelo príncipe Paris, de Tróia.	49,5
	Identificar que o conflito gerador do enredo do texto começa quando o galo e as galinhas veem de longe uma raposa se aproximando.	58,8
	Identificar que quem conta a história apresentada no texto é um narrador onisciente.	63,4
	Identificar um dos elementos estruturais da narrativa: o personagem principal, Gabrielzinho.	77,1

5EF_D08	Estabelecer que a passagem “como tinha perdido sua casquinha” expressa a causa da ação subsequente, “resolveu pegar aquela para si”.	30,5
	Estabelecer que uma das causas para os cientistas afirmarem que os fósseis eram de embriões é o fato de os dentes estarem ainda dentro do osso.	44,4
	Estabelecer relação de causa entre a situação da sala de aula ser tomada por um surto de risada, e seu efeito, a manhã deixar de ser uma manhã qualquer.	58,2
5EF_D09	Identificar que a finalidade de textos do gênero narrativo é contar uma história.	44,6
	Identificar que a finalidade da tirinha apresentada é divertir o leitor por meio da quebra de expectativa: o personagem resolve fazer o mesmo que estava fazendo até então, dormir, para quebrar o tédio.	59,3
	Identificar que a finalidade do texto apresentado é dar uma informação, no caso, de que diversos animais identificam doenças pelo cheiro.	76,8
5EF_D10	Identificar que a expressão “quem nunca pagou mico na vida?” é uma marca linguística que evidencia os interlocutores de uma conversa como amigos devido ao contexto de informalidade.	65,7
5EF_D11	Distinguir que o trecho que revela uma opinião do autor sobre o assunto noticiado está em “Esse é realmente um exemplo fascinante de como a evolução humana se relaciona com nossos hábitos alimentares...”.	32,3
	Distinguir que a frase “...esta é a invenção mais extraordinária de todos os tempos!” é um fato de opinião relativa ao cavalo de mágico de madeira.	52,4
	Distinguir que o trecho que revela uma opinião do autor sobre a história em quadrinhos está em “Um dos apetrechos tecnológicos mais legais das histórias em quadrinhos é o lançador de teias...”.	55,0
5EF_D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto entre o termo “para” e a indicação de finalidade.	30,9
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto entre a conjunção “quando” e a indicação de tempo.	42,3
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto entre a conjunção “como” e a comparação de elementos.	45,8
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto entre a conjunção “enquanto” e a indicação de tempo no texto.	54,8
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto entre a expressão “no sul da China” e a indicação de lugar no texto.	80,7
5EF_D13	Identificar como efeito de humor, conforme os textos e imagens da tirinha, que a foto foi tirada bem na hora em que o menino para de fazer a pose.	69,9
	Identificar como efeito de humor, conforme os textos e imagens da tirinha, que o menino entende de outra forma quando o pai fala do remédio para piolhos.	80,5
5EF_D14	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso do ponto de interrogação, utilizado para marcar uma conversa com o leitor.	41,4
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso do ponto de interrogação para indicar que o jabuti estava assustado.	62,0
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso do ponto de exclamação para indicar satisfação.	74,5
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso do ponto de interrogação para indicar que o garoto ficou em dúvida de como a menina foi parar na nuvem.	84,9
5EF_D15	Reconhecer que o tema compartilhado entre os textos, “pagar mico”, se refere a momentos constrangedores em contextos sociais diferentes: no primeiro texto, dentro do jogo; no segundo texto, em uma interação social.	45,5
	Reconhecer que os dois textos, embora sejam de naturezas diferentes, informam que, no Brasil, a dengue alcançou, no ano de 2024, o maior número de casos já registrados.	64,6



## 2.2 MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO EF – SAERS

9EF_D01L	Localizar informações explícitas em um texto.
9EF_D02L	Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto.
9EF_D03L	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
9EF_D04L	Inferir uma informação implícita em um texto.
9EF_D05L	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
9EF_D06L	Identificar o tema de um texto.
9EF_D07L	Identificar a tese de um texto.
9EF_D08L	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos para sustentá-la.
9EF_D09L	Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
9EF_D10L	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
9EF_D11L	Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto.
9EF_D12L	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
9EF_D13L	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
9EF_D14L	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
9EF_D15L	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
9EF_D16L	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
9EF_D17L	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
9EF_D18L	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
9EF_D19L	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
9EF_D20L	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
9EF_D21L	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

### DESCRITORES DOS ITENS UTILIZADOS PARA MONTAGEM DAS PROVAS DO 9º ANO EF

Habilidade	Descrito da tarefa	% Acertos
5EF_D01	Localizar no texto a informação que indica o local em que o camelo foi encontrado, ou seja, no deserto.	76,5
	Localizar no poema a informação que indica a única coisa que não estraga ao brincar, ou seja, as palavras.	87,0
5EF_D02	Estabelecer que a expressão “pequenos felinos selvagens” substitui a palavra gatos, evitando repetições e contribuindo para a continuidade do texto.	71,8
5EF_D04	Inferir, à partir do texto, que a chegada de outros povos é vista como prejudicial para os indígenas, pois as fontes da alimentação deles são danificadas.	69,9
	Inferir que o texto apresenta uma crítica à ideia de que nossa alimentação se restringirá a comidas de empresas de entrega.	70,9
	Inferir, conforme o texto e as imagens da tirinha, que o menino quebrou algum objeto jogando bola na sala da casa.	75,4
	Inferir, conforme o texto e as imagens da tirinha, que a atitude do rapaz fez o gato se sentir melhor.	87,1

5EF_D05	Interpretar o texto e a imagem da tirinha apresentada concluindo que Cebolinha não quer mais brincar de casinha porque a brincadeira tem muitas tarefas para quem cuida da casa.	70,0
5EF_D06	Identificar no texto que seu tema é a invenção dos óculos.	81,2
	Identificar que o tema do texto é a técnica da impressão 3D de alimentos.	81,7
5EF_D07	Identificar que o conflito gerador do enredo do texto começa quando a princesa Helena da Grécia foi raptada pelo príncipe Paris, de Tróia.	66,4
5EF_D08	Identificar que o trecho do texto que apresenta causa e consequência é “como tinha perdido sua casquinha, resolveu pegar aquela para si”.	50,7
	Estabelecer relação entre as informações citadas no texto de que os cientistas sabem que os fósseis são de embriões porque apresentam dentes dentro dos ossos.	60,6
5EF_D09	Identificar que a finalidade de textos do gênero narrativo é contar uma história.	50,3
5EF_D11	Distinguir que o trecho que revela uma opinião do autor sobre o assunto noticiado está em “Esse é realmente um exemplo fascinante de como a evolução humana se relaciona com nossos hábitos alimentares...”.	56,6
5EF_D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto entre o termo “para” e a indicação de finalidade no texto.	46,8
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto entre a conjunção “quando” e a indicação de tempo.	53,9
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto entre a conjunção “como” e a comparação de elementos.	75,8
5EF_D13	Identificar como efeito de humor, conforme os textos e imagens da tirinha, que a foto foi tirada bem na hora em que o menino para de fazer a pose.	77,4
5EF_D15	Reconhecer as diferentes formas de tratar o uso da expressão “pagar mico” em situações constrangedoras na comparação de dois textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	66,4
	Reconhecer que os dois textos, embora sejam de naturezas diferentes, informam que, no Brasil a dengue alcançou no ano de 2024 o maior número de casos já registrados.	69,2
D01	Localizar a razão de as pessoas se recusarem a mudar, de acordo com o texto. Essa informação explícita está localizada no segundo parágrafo, no qual se lê: “e acham que seu jeito de ser é o melhor jeito de ser”.	51,2
	Localizar informação evidente de que foi a treva que fundiu a árvore e a pedra, informação localizada no primeiro parágrafo do texto.	53,2
	Localizar qual evento será realizado ao final do primeiro semestre de 2016. Essa informação é explicitamente declarada no início do quarto parágrafo, em que se lê: “a previsão para a conclusão das principais obras viárias, entre elas o Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), é o fim do primeiro semestre de 2016”.	61,0
	Localizar a informação evidente de que o principal motivo para o livro de Erico Veríssimo ser um escândalo foi o artigo escrito pelo padre jesuíta.	65,2
D02	Estabelecer a expressão “desse movimento” como retomada para “marketing digital e dicas de influencers”.	22,7
	Estabelecer a expressão “aquele conceito” como retomada anafórica para “divisão tradicional entre grupos alimentares”.	41,2
	Reconhecer a retomada anafórica realizada pelo pronome “ele”, na passagem “ele se torna um dos mortais mais poderosos da Terra”, o qual retoma o nome próprio Billy Batson.	56,3
	Estabelecer como referente para o pronome “a” o substantivo “boneca”.	70,8
	Estabelecer a relação entre o pronome pessoal “ela” e seu referente, “minha mãe”, apresentado no início do texto.	71,6

D03	Inferir o sentido da expressão “à deriva” como sinônimo para “sem destino” a partir do contexto de ocorrência.	68,6
	Inferir o sentido do termo “aflito” como sinônimo de “angustiado” a partir do contexto de ocorrência.	70,5
	Inferir o sentido do termo “sancionada” como sinônimo de “aprovada” a partir do contexto de ocorrência.	75,1
D04	Inferir a relação implícita de admiração e conexão emocional existente entre o narrador e seu pai, como fica evidenciado no último parágrafo do texto.	55,4
	identificar a informação implícita de que a fama de Zizinho ajudava seu time a vencer, como fica evidente na passagem “em último caso, poderá jogar, de casa, pelo telefone”,	57,7
	Inferir, na tirinha, a crítica ao zoológico que retira os animais de seu habitat para mantê-los presos.	66,5
	Inferir que o comportamento criticado no cão é a ambição.	77,7
D05	interpretar os dados apresentados na tabela para concluir que o Rio Grande do Sul apresenta a menor prevalência de casos de câncer de mama.	56,9
	Interpretar a charge identificando com crítica central a desatenção humana com o meio em que vivem, como fica evidente na passagem “acho que logo, logo, eles ocupam o nosso lugar na lista de ameaçados de extinção!”.	66,9
	Interpretar a onomatopeia “BUM”, cuja grafia em letras maiúsculas junto ao contexto em que é empregada denotam mudança inesperada.	68,2
	Interpretar o texto informativo do gênero previsão climática (construído com o auxílio de linguagem verbal e não verbal), localizando a região em que o clima estaria instável e em que o sol apareceria entre nuvens com pancadas de chuva.	76,8
	Interpretar o uso predominante da cor cinza no cenário da charge para reforçar a ideia de poluição do ar.	81,5
	Interpretar o conflito norteador da tirinha: a dificuldade que o personagem enfrenta para diferenciar as peças de roupa.	84,8
D06	Identificar o tema do poema como sendo o próprio fazer poético.	36,9
	Identificar o tema central apresentado por uma notícia: o lançamento do livro <i>Um Passeio no Parque do Mico-Leão-Dourado</i> .	74,1
	Identificar o tema do texto que aborda a lenda da Salamanca do Jarau.	74,5
D07	Identificar a tese do texto que defende a ideia de que o combate à exclusão escolar deve ser prioridade dos governantes.	37,5
	Identificar a tese do texto que defende ser as matérias-primas elementos dos grandes momentos da humanidade.	56,4
	Identificar a tese defendida no texto de que há a possibilidade de extirpação da espécie humana.	60,0
	Identificar a tese do artigo que defende ser as sacolas plásticas um problema ambiental.	71,9
D08	Estabelecer a relação entre a tese, administrar o banco de sangue nas festas juninas é um desafio, e o argumento de que o tratamento dos feridos nas festividades ocorre junto aos procedimentos já agendados.	31,9
	Estabelecer relação entre a tese de que é necessária a busca ativa para garantir o acesso à educação com o argumento que a defende, no qual se mostra o aumento do número de casos de abandono escolar.	38,0
	Relacionar a tese (aprender outras línguas na infância é benéfico ao cérebro) ao argumento (a infância é um momento de transformações cognitivas) usado para defendê-la.	55,2

D10	Identificar o conflito gerador da narrativa como sendo a decisão do gato e do rato de comprar um pote de toucinho juntos.	16,4
	Identificar o conflito da narrativa como sendo a necessidade de o narrador definir sua assinatura.	44,3
	Identificar o conflito da narrativa como o anúncio da entrada do jogador Zizinho na partida entre Brasil e Paraguai.	53,8
	Identificar o conflito gerador da narrativa como sendo o fato de João ter encontrado o anel.	56,8
D11	localizar a passagem em que há uma relação de causa, “a vida passa muito rápido”, e consequência, “precisamos aproveitar”.	41,2
	Relacionar a causa, não querer ir para o céu e se agarrar aos troncos, galhos e às palhas das palmeiras, à consequência, as marcas dos cortes das folhas das palmeiras nas mãos das personagens.	63,1
	Relacionar a causa, o gato não ter ensinado todos os seus pulos para a onça, à consequência de sobreviver a um ataque da própria onça.	64,7
D12	Identificar a finalidade da resenha crítica sobre o jogo <i>Super Mario Party Jamboree</i> , que destaca as qualidades desta versão, comparando-a com versões anteriores.	44,7
	Identificar o objetivo da crônica reflexiva que discorre sobre as características que tornam as livrarias encantadoras do ponto de vista da autora.	61,9
D13	Identificar no verbo “devemos” o uso da primeira pessoa do plural para incluir o leitor na fala do enunciador do texto.	43,9
	Identificar, na passagem “...guri de 14 anos...”, marcas lexicais de um enunciador da região sul do Brasil, como fica evidente pelo uso do termo “guri”.	75,0
D14	Diferenciar a opinião da autora do texto, explicitada em “infelizmente”, dos fatos elencados nos distratores.	35,0
	Diferenciar a opinião da autora do texto, explicitada em “acredito que”, dos fatos elencados nos distratores.	44,4
	Diferenciar a opinião do autor sobre o ranking dos melhores livros infantis dos fatos elencados nos distratores.	44,7
	Distinguir a opinião expressa na passagem “acho que a gente tem que conhecer...”, diferenciando-a de fatos presentes no texto.	75,1
D15	Estabelecer a relação de condicionalidade expressa pela conjunção “se” presente na passagem destacada.	34,4
	Estabelecer a relação de temporalidade na conjunção “desde que” e associá-la à relação de tempo expresso na locução conjuntiva “assim que”.	39,5
	Estabelecer a relação de adição expressa pela conjunção “e”, responsável por conectar as orações coordenadas dentro do período composto.	44,8
	Estabelecer a relação de especificação do substantivo “rei” expressa pela oração adjetiva restritiva “que tinha uma filha muito inteligente e perspicaz”.	45,0
	Estabelecer a relação de oposição expressa pela conjunção “mas” na oração “mas o cachorro cuida da casa!”, assinalando o termo “porém” como sinônimo adequado para o contexto.	64,2



D16	Identificar que a tirinha constrói uma crítica, por meio da ironia, ao modo de vida que obriga pessoas a viverem presas em suas casas.	39,1
	Identificar o efeito de humor na pergunta feita pelo personagem Hagar, a qual sugere que suas orelhas estão realmente sujas.	60,8
	Identificar que o efeito de humor da tira também é construído pelo uso da palavra “colombo” como resposta para a conta dada ao aluno pela professora.	68,4
	Identificar que o humor do texto é gerado pelo fato de o morador entender o grande nome da pessoa pedindo abrigo como várias pessoas diferentes.	72,5
D17	Reconhecer o emprego das aspas no termo “brasileiros” para indicar ironia dentro do texto, uma vez que o autor contesta a nacionalidade de um filme rodado inteiramente nos EUA.	50,9
	Reconhecer a expressão de desespero no uso recorrente do ponto de exclamação nas falas do personagem.	61,2
D18	Reconhecer que a expressão “de pés no chão”, no contexto, evidencia uma infância marcada pela pobreza.	52,2
	Reconhecer o efeito de sentido alcançado pela expressão “se foi”, que é um eufemismo para indicar a morte de uma personagem.	69,2
	Reconhecer que a expressão “entrar por um ouvido e sair pelo outro” é, no contexto, sinônimo para “não se incomodar com a gravidade da situação”.	73,9
D19	Reconhecer a ênfase na ideia de aumento dos preços da mercadoria do armazém do pai do Manolito construída pela repetição da palavra “subindo”.	66,3
	Reconhecer o efeito de sentido da locução verbal “tem sido”, cujo aspecto verbal denota que a ação começou no passado e se prolonga até o presente.	72,9
	Reconhecer o efeito de sentido alcançado pelo uso do diminutivo no nome próprio, usado para expressar afetividade.	77,3
D20	Estabelecer o tema comum abordado pelos dois textos apresentados: o aumento do consumo de ultraprocessados na infância pelo mundo.	42,5
	Reconhecer, valendo-se da comparação, o objetivo de dois textos diferentes: defender uma opinião sobre o filme <i>Malévola</i> .	59,5
	Reconhecer os posicionamentos diferentes apresentados pelos textos a respeito do filme <i>Robocop</i> .	61,0
	Reconhecer o tema compartilhado pelos dois textos, nos quais se afirma que o tabagismo é o maior responsável pelos casos de câncer de pulmão.	70,5
D21	Estabelecer o tema comum abordado pelos dois textos apresentados: a falta de doadores de sangue para anteder às vítimas de queimaduras e acidentes.	58,6
	Reconhecer posicionamentos opostos sobre o filme <i>Malévola</i> : o primeiro, positivo; o segundo, negativo.	71,6



## 2.3 MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA – 3ª SÉRIE EM – SAERS

EM3_D01L	Localizar informações explícitas em um texto.
EM3_D02L	Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto.
EM3_D03L	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
EM3_D04L	Inferir uma informação implícita em um texto.
EM3_D05L	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
EM3_D06L	Identificar o tema de um texto.
EM3_D07L	Identificar a tese de um texto
EM3_D08L	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos para sustentá-la.
EM3_D09L	Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
EM3_D10L	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
EM3_D11L	Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto.
EM3_D12L	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
EM3_D13L	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
EM3_D14L	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
EM3_D15L	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
EM3_D16L	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
EM3_D17L	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
EM3_D18L	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
EM3_D19L	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
EM3_D20L	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
EM3_D21L	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

## DESCRIPTORIOS DOS ITENS UTILIZADOS PARA MONTAGEM DAS PROVAS DA 3ª SÉRIE EM

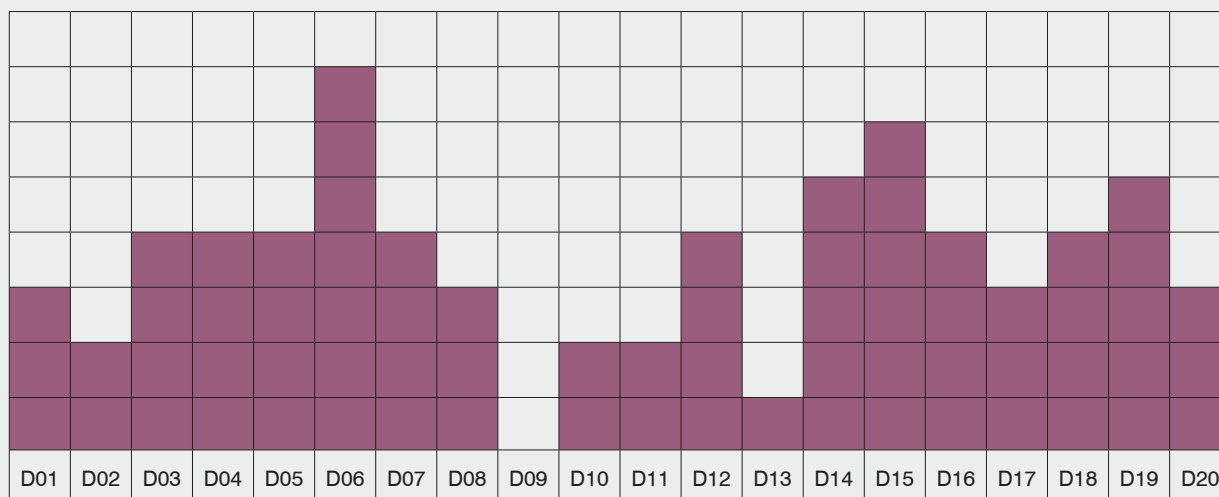
Habilidade	Descrição de tarefa	% Acertos
D01_9EF	Localizar a razão de as pessoas se recusarem a mudar, de acordo com o texto. Essa informação explícita está localizada no segundo parágrafo, no qual se lê: “e acham que seu jeito de ser é o melhor jeito de ser”.	46,9
D02_9EF	Estabelecer a expressão “desse movimento” como retomada para “marketing digital e dicas de <i>influencers</i> ”.	26,9
D03_9EF	Inferir o sentido da expressão “à deriva” como sinônimo para “sem destino” a partir do contexto de ocorrência.	72,1
D04_9EF	Inferir a relação implícita de admiração e conexão emocional existente entre o narrador e seu pai, como fica evidenciado no último parágrafo do texto.	64,8
D06_9EF	Identificar o tema do poema como sendo o próprio fazer poético.	43,8
	Identificar o tema central apresentado por uma notícia: o lançamento do livro <i>Um Passeio no Parque do Mico-Leão-Dourado</i> .	65,9
D07_9EF	Identificar a tese do texto que defende a ideia de que o combate à exclusão escolar deve ser prioridade dos governantes.	44,4
	Identificar a tese do artigo que defende serem as sacolas plásticas um problema ambiental.	72,1

	Estabelecer a relação entre a tese, administrar o banco de sangue nas festas juninas é um desafio, e o argumento de que o tratamento dos feridos nas festividades ocorre junto aos procedimentos já agendados.	35,8
D08_9EF	Estabelecer relação entre a tese de que é necessária a busca ativa para garantir o acesso à educação com o argumento que a defende, no qual se mostra o aumento do número de casos de abandono escolar.	43,0
	Relacionar a tese (aprender outras línguas na infância é benéfico ao cérebro) ao argumento (a infância é um momento de transformações cognitivas) usado para defendê-la.	61,9
D10_9EF	Identificar o conflito da narrativa como sendo a necessidade de o narrador definir sua assinatura.	43,5
D14_9EF	Distinguir a opinião expressa na passagem “acho que a gente tem que conhecer...”, diferenciando-a de fatos presentes no texto.	67,9
D15_9EF	Estabelecer a relação de temporalidade na conjunção “desde que” e associá-la à relação de tempo expresso na locução conjuntiva “assim que”.	42,0
D16_9EF	Identificar que a tirinha constrói uma crítica ao modo de vida que obriga pessoas a viverem presos em suas casas.	46,1
D17_9EF	Reconhecer a expressão de desespero no uso recorrente do ponto de exclamação nas falas do personagem.	57,8
D18_9EF	Reconhecer que a expressão “de pés no chão”, no contexto, evidencia uma infância marcada pela pobreza.	56,1
D19_9EF	Reconhecer o efeito de sentido da locução verbal “tem sido”, cujo aspecto verbal denota que a ação começou no passado e se prolonga até o presente.	74,6
	Reconhecer o efeito de sentido alcançado pelo uso do diminutivo no nome próprio, usado para expressar afetividade.	79,2
D20_9EF	Estabelecer o tema comum abordado pelos dois textos apresentados: o aumento do consumo de ultraprocessados na infância pelo mundo.	41,5
D21_9EF	Reconhecer posicionamentos opostos sobre o filme <i>Malévola</i> : o primeiro, positivo; o segundo, negativo.	74,7
D01	Localizar a informação explícita no texto de que a escritora sul-coreana é mais nova do que normalmente são os ganhadores do Nobel.	16,1
	Localizar a informação explícita no texto de que a coordenadora da Pinacoteca entende a transferência do acervo como algo que corrobora na visibilidade do museu.	24,1
	Localizar a informação explícita no texto de que o personagem da crônica manteve sua opinião de que os demais motoristas estavam na direção contrária, apenas ele estava certo.	45,4
D02	Estabelecer como antecedente do pronome relativo “que” a expressão “seis estações”.	21,3
	Estabelecer o termo “natureza” como referente para o pronome “esta” em “desta”, que estabelece uma relação de retomada anafórica.	49,3

D03	Inferir, pelo contexto da narrativa, o sentido da expressão “varrer a classe” como “tentar identificar a reação da classe”.	25,6
	Inferir, pelo contexto de ocorrência, o sentido da expressão “orquestrar os pilares” como “harmonizar as bases”, ou seja, organizar os setores básicos de um negócio para mantê-lo “saudável”.	35,1
	Inferir o sentido do termo “maleável” como “flexível” a partir do contexto de ocorrência.	62,8
	Inferir, pelo contexto da tirinha, o sentido da expressão “levar um choque” como “tomar um susto”.	77,8
D04	Inferir a informação de que, para a autora, livros podem tornar pessoas mais interessantes.	50,0
	Inferir, no texto, a ideia de que a Turquia é um país com cultura diversificada.	65,5
	inferir que o personagem da tirinha muda de comportamento, de “tranquilo e gentil” passa a ter uma atitude agressiva, quando dirige.	72,0
	Inferir a comparação feita pelo personagem que vê em seus colegas atitudes infantis.	73,6
D05	interpretar a imagem presente no texto como uma referência direta à informação de que “um homem e uma mulher dormiram em suas casas” simultaneamente para a realização do experimento abordado.	36,4
	Interpretar a referência na imagem à região do Rio Grande do Sul, construída pelo uso do regionalismo “Tchê”.	46,8
	Interpretar o texto para localizar sua finalidade de conscientização do leitor sobre a necessidade de reduzir o uso das sacolas plásticas.	55,8
	Interpretar a tirinha que mostra a irritação da mulher diante da distração do homem.	83,9
D06	Identificar o tema central do texto que informa sobre a visita técnica de alunos e professores a uma empresa de microfilmagem.	39,3
	Identificar que o poema de Mário Quintana aborda a temática da própria poesia.	40,4
	Identificar o tema central do texto que versa sobre os bons resultados do <i>software</i> israelense no combate ao desperdício de água.	47,9
	Identificar o tema central do texto que divulga a utilização dos mosquitos <i>Aedes aegypti</i> para controle de doenças.	53,3
	Identificar o tema central do texto como sendo a descoberta de um fóssil no Rio Grande do Sul de um precursor dos dinossauros.	61,7
	Identificar o tema central do texto que aborda o surgimento do chiclete e as substâncias presentes nele.	64,7
	Identificar o tema central do texto como sendo a importância do hábito de escovar, durante a higiene dos dentes, também a língua.	65,9
	Identificar a tese do texto em que se defende ser a transição para energia renovável urgente.	31,7
D07	Identificar a tese do texto que defende ser a aprovação do Projeto de Lei nº 5.008/2023 meritosa por acabar com o mercado dos cigarros eletrônicos, ao qual os jovens estão vulneráveis.	32,3
	Identificar que a tese do texto é defender a permanência de modelos automobilísticos ecologicamente corretos	40,6
	Identificar que a tese do texto defende ser possível agir coletivamente para enfrentar a disseminação do uso de <i>smartphones</i> e redes sociais entre crianças.	41,7

D08	Estabelecer a ideia de que o texto do Estatuto da Emergência Climática é limitado como argumento para defender a tese de que ele é insuficiente para enfrentar os desafios das mudanças climáticas.	20,9
	Estabelecer a relação entre a tese, o uso do combustível sustentável pelo setor aéreo, e seu argumento, a necessidade de redução da pegada de carbono desse setor.	46,0
	Estabelecer a relação entre a tese de que o uso excessivo do celular pelos estudantes é prejudicial e o argumento usado para defendê-lo de que o uso está relacionado ao aumento do nível de cansaço desses jovens.	61,9
D10	Identificar o conflito gerador do conto: a briga familiar para ver quem bateria a foto com o bisavô e não sairia na foto.	32,4
	Identificar o foco narrativo do texto que é narrado em terceira pessoa, narrador observador.	57,4
D11	Relacionar a causa, “por esse espetáculo...”, com a consequência, “Mateus teve mais uma vez seu trabalho reconhecido”.	49,0
	Estabelecer como uma das causas para as ruas de Porto Alegre não permanecerem limpas a conduta inadequada dos cidadãos da cidade.	73,0
D12	Identificar a finalidade do texto de divulgação do livro <i>Use e Jogue Fora</i> .	34,7
	Reconhecer a finalidade informativa da notícia sobre a seca prolongada do Cerrado.	41,3
	Identificar a finalidade do texto jornalístico de relatar o desenvolvimento de uma pomada cicatrizante desenvolvida, inicialmente, por uma estudante do Ensino Médio.	68,2
	Identificar como finalidade da campanha conscientizar os cidadãos a eliminarem possíveis focos de dengue.	68,6
	Identificar como receptor da mensagem as empresas do Rio Grande do Sul.	31,9
D14	Distinguir a opinião do autor de que as manifestações artísticas são fundamentais, diferenciando-a dos fatos apresentados nos distratores.	27,6
	Distinguir a opinião expressa na passagem “... E, obviamente, em placas de estádios de futebol.”.	30,4
	Distinguir a opinião expressa na passagem “..., mas, infelizmente, com saúde pior...”.	40,5
	Identificar a passagem que expressa opinião, “creio que foi a principal coisa que me aconteceu”, diferenciando-a dos fatos relativos a essa opinião.	57,5
	Distinguir a opinião expressa na passagem “...foi um dos mais lindos e sensíveis momentos que tive”, dos fatos expressos nos distratores.	65,8
D15	Estabelecer a relação expressa por “tanto... que...” dentro do texto, expressão que estabelece a relação de consequência.	33,6
	Estabelecer a relação de concessão para a expressão “por mais que”.	38,9
	Estabelecer a relação de condição expressa pela conjunção “se” presente na passagem “se você morre de medo de cobra”.	42,6
	Estabelecer a relação de explicação e conclusão, expressa pela conjunção “pois”, no primeiro e no último parágrafo do texto respectivamente.	42,7
	Estabelecer a relação de adversidade, expressa pela conjunção “mas”, no verso “mas teu fiel coração”.	43,9
	Estabelecer a relação de finalidade expressa pelo termo “para” na oração final “para supervisionar seu trabalho”.	48,1

D16	Identificar o humor da tirinha construído pelo uso da ambiguidade na expressão “dono de uma vida simples e tranquila”.	24,5
	Identificar a ironia presente na passagem “ótima, a dona Inácia”.	43,6
	identificar que o humor do texto está relacionado ao fato de, após 11 anos, o sapateiro não ter terminado ainda o conserto das botas.	63,1
	Identificar o humor da tirinha que é construído pela interpretação inesperada do personagem da recomendação “visite seu dentista regularmente”.	64,8
D17	Reconhecer na fala apresentada o tom de satisfação diante da ação realizada.	49,4
	Reconhecer o uso das aspas para construir o sentido de ironia à passagem “não me abandone, Mariana, não me abandone”.	55,5
	Reconhecer o uso do ponto de interrogação como estratégia para reforçar a desorientação da personagem.	72,9
D18	Reconhecer o efeito de sentido construído por meio do título “Crítica Pesada”, que se refere à precariedade das condições de vida da personagem.	30,1
	Reconhecer que o termo “ruínas” expressa a decadência da rede social Facebook no texto.	37,8
	Reconhecer o sentido da expressão “mas onde você coça não coça” como uma ação que não atinge as reais necessidades da comunidade indígena.	41,2
	Identificar que o uso do termo “louca” intensifica a vontade do enunciador de tomar água.	70,1
D19	Reconhecer o efeito de sentido de enfatizar a irritação do eu lírico com as alterações de sua cidade, o que fica evidente na repetição do verbo e na mudança da pontuação (do ponto de exclamação para o ponto final).	30,0
	Reconhecer que o diminutivo “mãezinha” expressa afetividade.	42,1
	Reconhecer que a forma verbal “note-se” apresenta um aviso ao leitor.	51,9
	Reconhecer a grafia de “muito” (com a repetição das vogais u e i) como ferramenta para estabelecer a ênfase no sentimento de satisfação vivenciado pelo personagem.	52,0
	Reconhecer que ao verso destacado que sempre se inicia com “mas” expressa a ideia de que ainda há algum consolo, apesar das adversidades.	52,9
D20	Reconhecer as diferentes abordagens do mesmo assunto por textos diferentes, identificando que o texto 1 enfatiza o caráter inovador do processo realizado.	25,5
	Reconhecer a diferença na abordagem da temática dos ultraprocessados, evidenciando que o texto 2 aponta para os graves problemas de saúde decorrentes de seu consumo.	46,5
	Reconhecer nos diferentes textos apresentados as opiniões do professor e da neurocientista como divergentes.	50,4

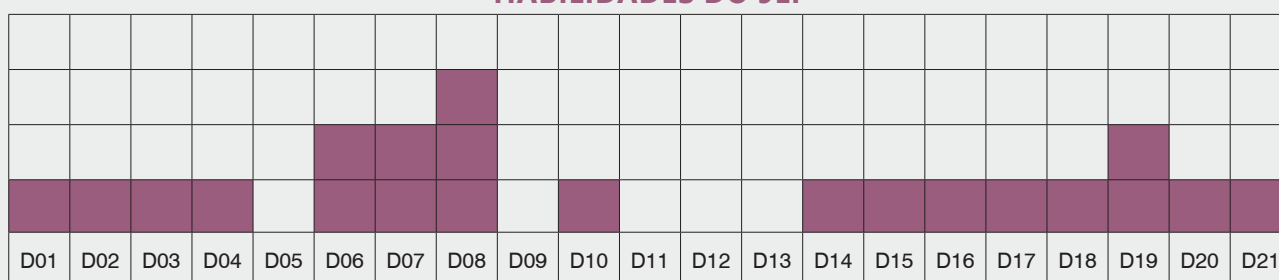


Note que a maioria das habilidades previstas foram contempladas por uma ou mais questões.

As habilidades D06, D14, D15 e D19 são as que acumularam maior quantidade de questões, com 7, 5, 6 e 5 itens respectivamente.

Além dos 70 itens presentes na ilustração, a prova também contou com outros 21 itens trazidos da prova do 9EF.

### HABILIDADES DO 9EF



Para conhecer os principais resultados aferidos para cada ano escolar avaliado pelo SAERS, acesse a plataforma.



### 3. RESULTADOS COMENTADOS



## PORTAL SAERS 2024

No Portal SAERS 2024, estão apresentados os resultados de proficiência dos estudantes que cursaram o segundo, o quinto e o nono anos do Ensino Fundamental, além do resultado dos estudantes da terceira série do Ensino Médio no ano de 2024. Além dos resultados, na plataforma é possível acessar outras informações, como os questionários que serviram de base para as análises dos *Fatores Associados* e as revistas acadêmicas de Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática.

Veja a seguir as informações disponíveis na plataforma.

### 1. ACESSANDO A PLATAFORMA SAERS 2024

O acesso à **Plataforma SAERS 2024** pode ser realizado diretamente pelo link ou QR Code disponibilizados a seguir

<https://portalsaers.vunesp.com.br/>

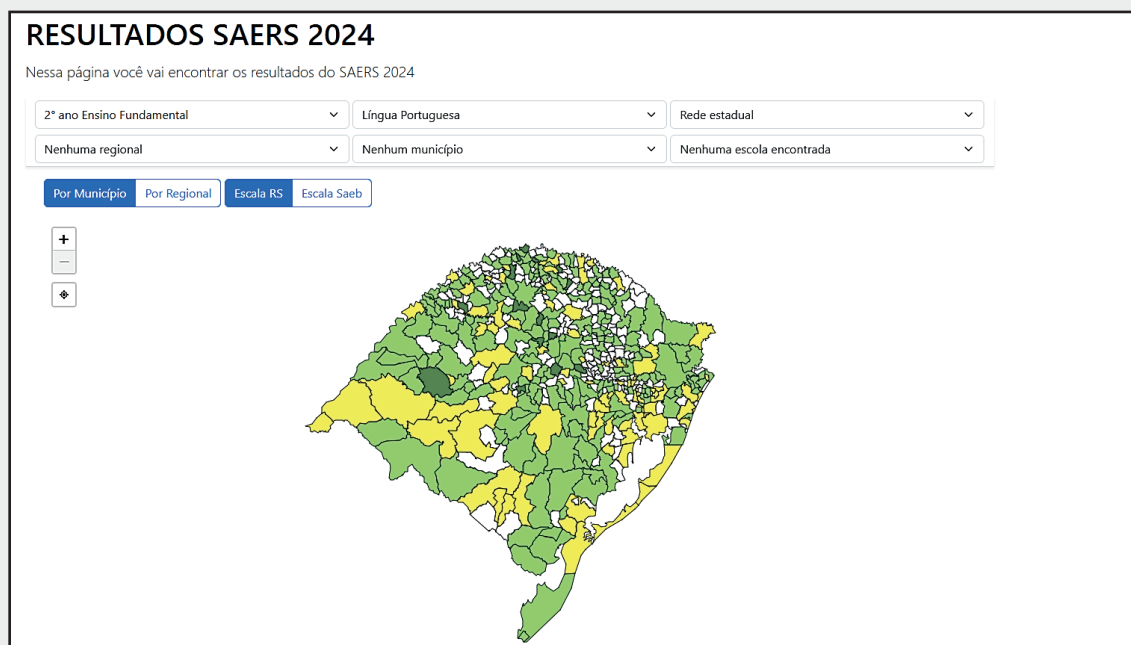


Na página inicial, é possível visualizar informações gerais sobre os resultados e os indicadores relacionados ao desempenho das escolas. Esse acesso não exige login. Entretanto, para consultar os **dados detalhados de proficiência e habilidades** — assim como os resultados específicos de cada unidade escolar — é necessário realizar o login na plataforma.

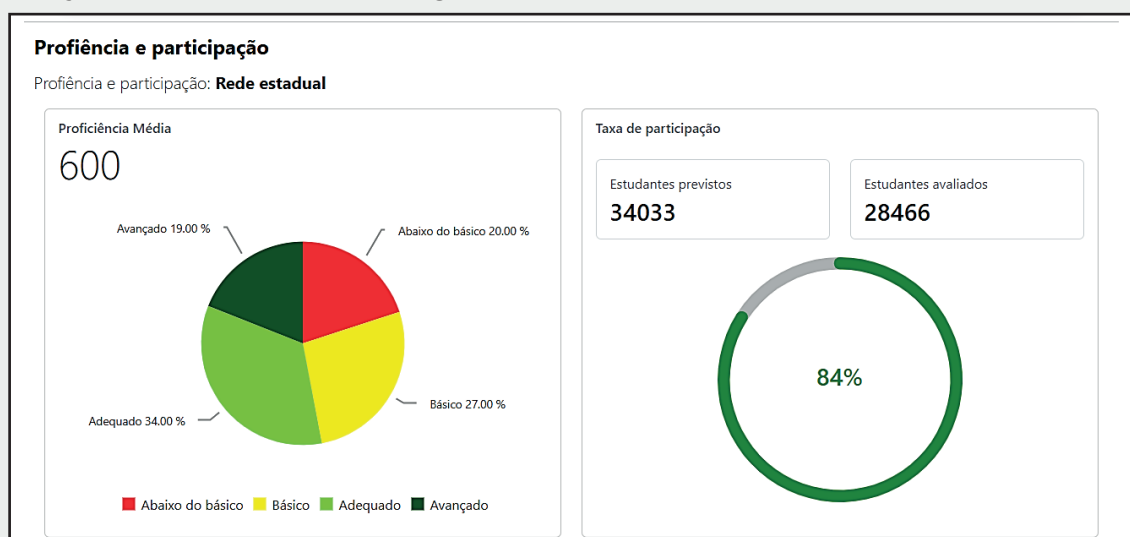


## 2.RESULTADOS

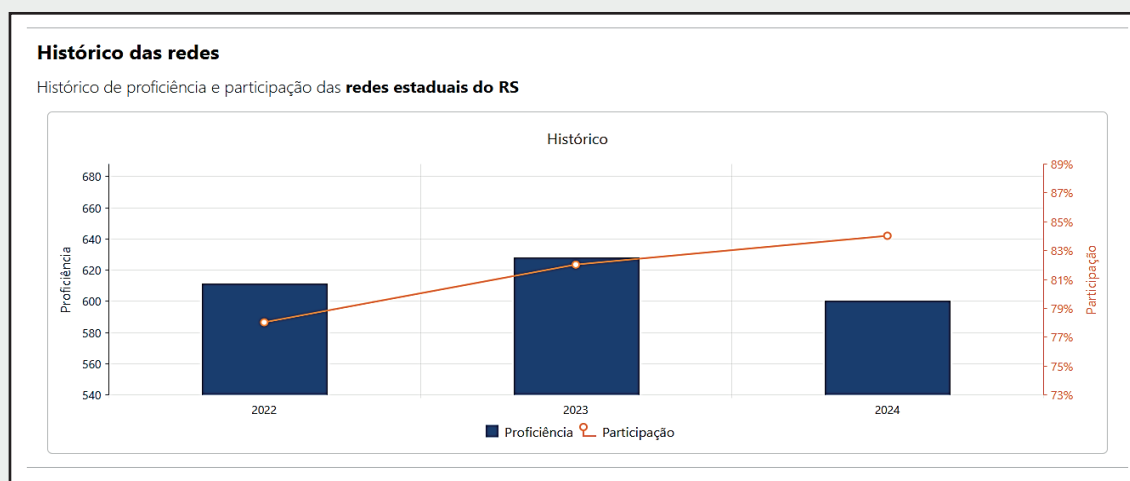
A seção **Resultados** possibilita consultas por **ano/série, disciplina, rede, regional e escola**.



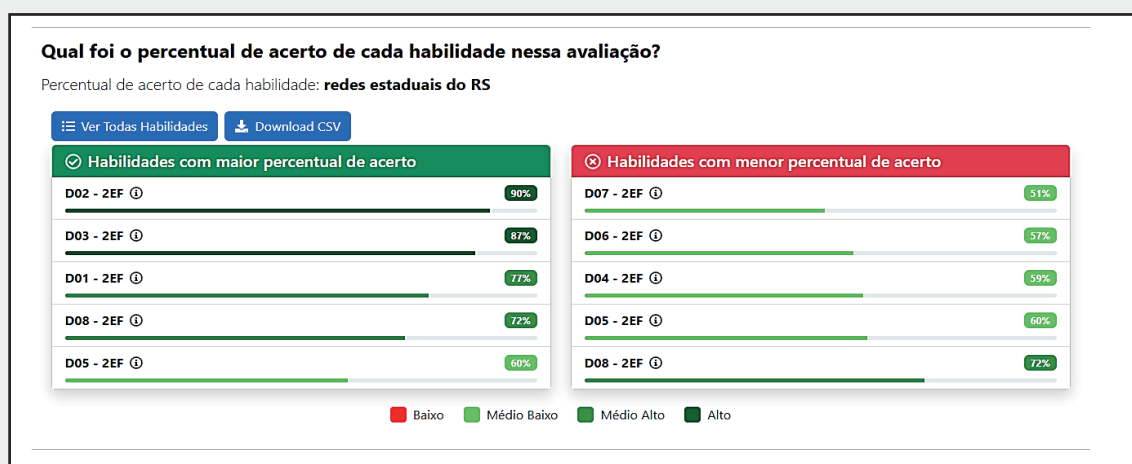
■ Nessa seção, estão disponíveis os seguintes recursos:



- **Histórico de resultados**, com comparações entre diferentes edições do SAERS, permitindo acompanhar a evolução dos indicadores



- **Histórico de resultados**, com comparações entre diferentes edições do SAERS, permitindo acompanhar a evolução dos indicadores;



- **Mapeamento das habilidades avaliadas**, destacando as cinco em que os estudantes apresentaram maior (em verde) ou menor índice de acerto (em vermelho). Caso queira ver o desempenho dos estudantes em todas as habilidades utilizadas na montagem das provas, clique em “Ver Todas Habilidades”, em azul;

- **Consulta detalhada por Regional e por escola**, possibilitando análises mais aprofundadas do desempenho.

Resultados detalhados de proficiência e habilidades									
Visualizar detalhadamente os resultados									
Regional	Previstos	Avaliados	Participação	Proficiência Média	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado	
▶ 01ª CRE - PORTO ALEGRE	6487	4850	75.0 %	561	31.0 %	32.0 %	25.0 %	12.0 %	
▶ 02ª CRE - SAO LEOPOLDO	1852	1587	86.0 %	596	21.0 %	26.0 %	35.0 %	18.0 %	
▶ 03ª CRE - ESTRELA	706	617	87.0 %	606	18.0 %	28.0 %	35.0 %	19.0 %	
▶ 04ª CRE - CAXIAS DO SUL	1851	1598	86.0 %	613	15.0 %	27.0 %	35.0 %	23.0 %	
▶ 05ª CRE - PELOTAS	1681	1319	78.0 %	598	19.0 %	27.0 %	34.0 %	19.0 %	
▶ 06ª CRE - SANTA CRUZ DO SUL	1427	1288	90.0 %	627	12.0 %	25.0 %	39.0 %	24.0 %	
▶ 07ª CRE - PASSO FUNDO	1421	1231	87.0 %	595	21.0 %	29.0 %	32.0 %	18.0 %	
▶ 08ª CRE - SANTA MARIA	1215	981	81.0 %	606	19.0 %	24.0 %	37.0 %	20.0 %	
▶ 09ª CRE - CRUZ ALTA	581	543	94.0 %	622	14.0 %	21.0 %	42.0 %	23.0 %	
▶ 10ª CRE - URUGUAIANA	1273	996	78.0 %	597	21.0 %	26.0 %	34.0 %	19.0 %	
◀ 1 2 3 ▶ 10 itens por página Exibindo itens 1 - 10 de 30									
<a href="#">Download CSV</a>									

Além de todos esses recursos, é possível acessar também os resultados anteriores.

### Resultados anteriores

Para visualizar os resultados dos anos anteriores acesse o link abaixo.

[Acesso os resultados anteriores](#)

## 3.FATORES ASSOCIADOS

A seção **Fatores Associados** apresenta análises sobre **indicadores socioeconômicos** e a forma como influenciam o desempenho dos estudantes. Os dados utilizados nessa etapa têm como base as respostas fornecidas pelos alunos nos questionários socioeconômico e contextual. Tanto as análises quanto os questionários e a metodologia aplicada para avaliar a relação entre esses indicadores estão disponíveis para consulta na plataforma.

Em **Indicadores Associados ao Desempenho Escolar**, é possível realizar a pesquisa usando os mesmos filtros de *Resultados* (rede, ano/série, regional, município e escola).

Rede estadual

5º ano Ensino Fundamental

Nenhuma regional

Nenhum município

Nenhuma escola

INDICADOR	RESULTADOS	OBSERVAÇÃO
	REDE	
NSE – Nível Socioeconômico ⓘ	47,90 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
REP – Porcentagem de Estudantes Reprovados ⓘ	16,70 %	Quanto mais próximo de 0%, maior é o impacto no desempenho da escola
NAP – Nível de Apoio dos Pais ⓘ	73,20 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NEA – Nível de Esforço do Estudante ⓘ	78,00 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NAA – Nível de Autonomia na Aprendizagem ⓘ	17,60 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NBPP – Nível de Boas Práticas Pedagógicas ⓘ	82,60 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NCE – Nível de Clima Escolar ⓘ	84,80 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NPV – Nível de Percepção da Violência ⓘ	23,00 %	Quanto mais próximo de 0% maior é o impacto no desempenho da escola

\* não foram coletados dados suficientes para cálculo do resultado.

Para entender mais sobre a relação entre os fatores analisados e o desempenho acadêmico, consulte *Sinopse Fatores Associados*.

Revistas

Para saber mais sobre como os Indicadores foram criados e como os resultados foram obtidos, consulte as revistas disponibilizadas abaixo.

Revista Indicadores SAERS 2024

Revista Fatores Associados SAERS 2024

Além da plataforma, os dados e estudos estão sistematizados em duas publicações complementares:

- **Indicadores SAERS 2024** - apresenta um resumo dos indicadores construídos a partir da análise dos dados coletados, além da descrição dos níveis estabelecidos.
- **Fatores Associados SAERS 2024** - reúne estudos sobre como fatores **exógenos** (externos ao sistema educacional) e **endógenos** (inerentes ao sistema educacional) influenciam o desempenho dos estudantes.

## 4.QUESTIONÁRIOS

Na seção **Questionários**, tem-se acesso às respostas obtidas a partir da aplicação dos questionários respondidos por diretores, professores e alunos.

## QUESTIONÁRIOS

Os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários podem ser acessados nos relatórios descritivos apresentados abaixo. Os dados foram organizados por rede de ensino e trazem informações sobre escolas, diretores, professores e alunos.

### Rede Estadual



### Rede Municipal



- **Questionário da Escola** – apresenta a descrição das condições das escolas da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, a partir das respostas fornecidas pelos diretores.
- **Questionário do Diretor** – reúne informações sobre o perfil e a formação dos gestores, além de aspectos relacionados ao clima escolar, às práticas de gestão e a outros elementos relevantes.
- **Questionário do Professor** – apresenta dados semelhantes, porém sob a perspectiva dos docentes, permitindo observar como estes percebem o ambiente e a organização escolar.
- **Questionário do Estudante** – traz informações sobre as condições socioeconômicas das famílias, bem como percepções dos próprios estudantes acerca do clima escolar e de outros fatores que influenciam sua experiência educacional.



## 5. REVISTAS PEDAGÓGICAS

Além dos elementos apresentados anteriormente, a plataforma também disponibiliza acesso às revistas pedagógicas, como esta. Essas revistas analisam o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, trazendo, também, textos relevantes para o aprimoramento da prática docente, pensando em estratégias voltados para nossa prática pedagógica em sala de aula.

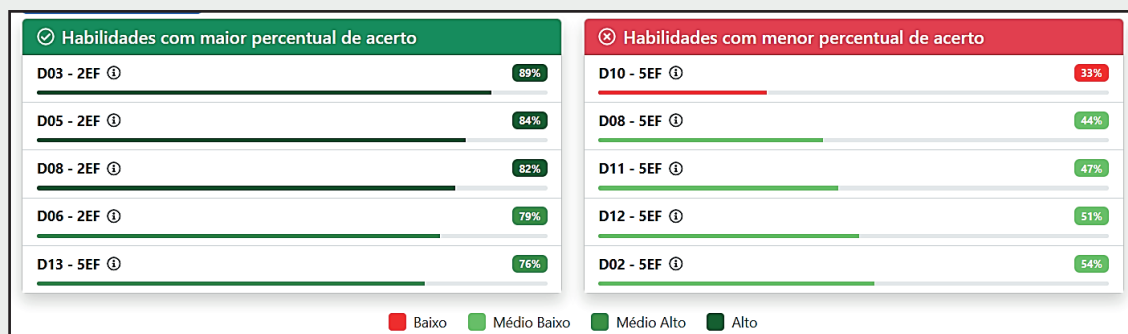


Diante do apresentado, vê-se que o uso da plataforma SAERS é um recurso de grande valia para professores e gestores. Ali, reúnem-se todos os resultados e análises que devem ser utilizados tanto pela gestão quanto pelos professores para nortear as atividades desenvolvidas na escola.

## PANORAMA DAS HABILIDADES

Apresentamos, neste espaço, as habilidades que tiveram o melhor e o pior desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa.

### 5º Ano do Ensino Fundamental - Habilidades com maior e menor percentual de acerto



Entre as habilidades com maior percentual de acerto, verifica-se o predomínio de habilidades do segundo ano do Ensino Fundamental:

- **D03** – Ler frases (89%)
- **D05** – Reconhecer a finalidade de um texto (84%)
- **D08** – Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal (82%)
- **D06** – Inferir o assunto de um texto (79%)

Esses resultados mostram que os estudantes do quinto ano tiveram êxito no processo de alfabetização, com ótimos índices na inferência de informações em textos que articulam linguagem verbal e não-verbal (D08, com 82%) e na inferência do assunto de um texto (D06, com 79%), e prosseguem para o aperfeiçoamento de habilidades mais desafiadoras previstas para o ano analisado, como a habilidade de identificar ironia ou humor (D13, com 76%). Esta última habilidade é mais complexa por trabalhar com a ruptura da expectativa e com a oposição de conceitos, o que exige do estudante não só a capacidade de identificação de conceitos, mas também a de análise de contextos.

Por sua vez, entre as habilidades com menor percentual de acerto, estão:

- **D10** – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (33%);
- **D08** – estabelecer a relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto (45%);
- **D11** – distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato (47%);

■ **D12** – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (51%); e

■ **D02** – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (54%)

Essas habilidades estão ligadas aos níveis cognitivos mais altos da Taxonomia de Bloom por pressuporem o domínio das capacidades de analisar e avaliar.

No nível da análise, encontram-se as habilidades de estabelecer relação de causa e consequência entre as partes de um texto (D08); estabelecer relações lógico-discursivas (D12) e estabelecer relações entre partes de um texto construídas por repetição ou substituição (D02). Ao se observarem as tarefas desenvolvidas para avaliar essas habilidades, percebe-se que:

■ quando a pista não está na mesma frase, o estudante tem dificuldade em explicitar os elos causais;

■ há uma fragilidade em estabelecer as relações de finalidade, tempo, comparação, entre outras, associando-as a conectivos, como “para”, “quando”, “como” etc.;

■ estabelecer a relação de retomada anafórica por pronomes ou substituições sinonímicas é uma tarefa difícil para parte dos estudantes.

No nível da avaliação, encontra-se a habilidade de distinguir um fato de uma opinião (D11). Nesse caso, quando as tarefas envolviam textos opinativos e informativos, os estudantes obtiveram índices menores de acerto, evidenciando a dificuldade em diferenciar juízo de valor de afirmação verificável.

Em síntese, os resultados apresentados demonstram que os estudantes já conseguem avançar no reconhecimento literal, mas enfrentam barreiras quando a leitura exige inferência, análise discursiva e julgamento crítico.

### 9º Ano do Ensino Fundamental – Habilidades com maior e menor percentual de acerto

✓ Habilidades com maior percentual de acerto	✗ Habilidades com menor percentual de acerto
D06 - 5EF ① 82%	D08 - 9EF ① 41%
D01 - 5EF ① 81%	D10 - 9EF ① 43%
D13 - 5EF ① 77%	D15 - 9EF ① 45%
D04 - 5EF ① 76%	D09 - 5EF ① 51%
D02 - 5EF ① 72%	D14 - 9EF ① 51%

Semelhante ao observado no 5º ano do Ensino Fundamental, os estudantes do 9º ano também apresentam um desempenho consistente nas habilidades já trabalhadas em etapas anteriores.

Esse resultado evidencia a consolidação de aprendizagens fundamentais, que servem de base para o avanço em competências mais complexas.

Entre as habilidades com maior percentual de acerto, destacam-se:

- **D06** (5EF) - a identificação do tema (82%);
- **D01** (5EF) - a localização de informações explícitas em um texto (81%);
- **D13** (5EF) - a identificação do efeito de ironia ou humor (77%);
- **D04** (5EF) - a inferência de informações implícitas (76%); e
- **D02** (5EF) – estabelecer relações entre as partes de um texto por meio de repetição ou substituição (72%).

As melhores médias apontam domínio nos processos cognitivos ligados ao nível da compreensão: localizar dados explícitos (5EF\_D01) e identificar tema (5EF\_D06) exigem captar ideia central e identificar informações literais. Ademais, o bom desempenho na identificação do efeito do humor ou da ironia (5EF\_D13) e na inferência das informações implícitas (5EF\_D04) mostra que, quando o contexto é claro (textos curtos, tirinhas, pistas evidentes), há um avanço para o nível da análise (ler entrelinhas, integrar pistas verbais e não verbais).

Entre as habilidades com menor percentual de acertos, destacam-se:

- **D08** – estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (41%);
- **D10** – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (43%);
- **D15** – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (45%);
- **D09** – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (51%); e
- **D14** – distinguir um fato de opinião relativa a esse fato (51%).

Esses dados mostram que as menores médias se concentram em habilidades cognitivas mais complexas. No nível da análise, encontra-se a habilidade de estabelecer relação entre a tese e os argumentos que a sustentam (D08, 41%), habilidade que demanda identificar a coerência argumentativa, ou seja, separar a tese dos argumentos e justificar o vínculo entre eles. Por sua vez, a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo e os elementos narrativos (D10, 43%) exige a decomposição estrutural do texto e a identificação dos elementos da arquitetura da narração, processo que envolve o nível da compreensão. Já as relações lógico-discursivas (D15, 45%) e a capacidade de distinguir fato de opinião (D14, 51%) situam-se entre os níveis da análise e da avaliação, exigindo raciocínio crítico e compreensão das intenções discursivas.

Esse quadro indica que, embora os estudantes avancem em habilidades de níveis mais básicos, como localizar ou identificar informações explícitas (pertencentes ao nível da compreensão), ainda apresentam dificuldades quando precisam mobilizar competências de interpretação crítica e análise discursiva.

### 3ª série do Ensino Médio – Habilidades com maior e menor percentual de acerto

✓ Habilidades com maior percentual de acerto	✗ Habilidades com menor percentual de acerto
D19 - 9EF ⓘ 77%	D02 - 9EF ⓘ 27%
D21 - 9EF ⓘ 75%	D01 - 3EM ⓘ 29%
D03 - 9EF ⓘ 72%	D13 - 3EM ⓘ 32%
D14 - 9EF ⓘ 68%	D02 - 3EM ⓘ 36%
D04 - 3EM ⓘ 66%	D07 - 3EM ⓘ 37%

Entre as habilidades com melhor desempenho, destacam-se:

- **D19** (9EF) - o reconhecimento do efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e morfo sintáticos (77%);
- **D21** (9EF) - o reconhecimento de posições distintas entre opiniões sobre um mesmo fato ou tema (75%);
- **D03** (9EF) - a inferência do sentido de uma palavra ou expressão (72%);
- **D14** (9EF) - a diferenciação entre fato e opinião (9EF\_D14, 68%); e
- **D04** - a inferência de informações implícitas (66%).

Essas habilidades trabalhadas no 9º ano do Ensino Fundamental evidenciam que os estudantes concluintes do Ensino Médio têm consolidado o conhecimento do ciclo educacional anterior e conseguem desenvolver tarefas relacionadas, em sua maioria, ao campo cognitivo da análise. Além disso, o bom desempenho na inferência de informações implícitas demonstra que, ainda que desafiadora, a habilidade de construir sentido a partir de pistas textuais está também relativamente consolidada, indicando progressos na transição da leitura literal para a inferencial.

Entre as habilidades com menor desempenho, encontram-se:

- **D02** (9EF) – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (27%);
- **D01** – Localizar informações explícitas em um texto (29%);

- **D13** – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (32%);
- **D02** – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (36%); e
- **D07** – identificar a tese de um texto (37%).

Essas habilidades concentram-se em níveis mais altos da Taxonomia de Bloom, como a análise e a avaliação, sugerindo maior dificuldade em operações cognitivas complexas. O baixo índice em estabelecer relações entre as partes de um texto por meio de repetições ou substituições (9EF\_D02, 27%) e em sua continuidade no Ensino Médio (EM3\_D02, 36%) mostra fragilidades na compreensão dos mecanismos de coesão textual. Da mesma forma, a localização de informações explícitas (EM3\_D01, 29%), que é de nível básico (relacionada ao nível da compreensão), chama atenção por apontar lacunas em habilidades iniciais que deveriam estar consolidadas. Já a identificação das marcas linguísticas de locutor e interlocutor (EM3\_D13, 32%) e a identificação da tese em textos argumentativos (EM3\_D07, 37%) evidenciam dificuldades em habilidades discursivas mais analíticas, essenciais para a leitura crítica. Esse cenário indica que, enquanto há consolidação em algumas habilidades de interpretação e inferência, permanece o desafio de avançar na compreensão estrutural e na análise discursiva, fundamentais para níveis mais altos de proficiência leitora.

Em suma, os dados demonstram bom desempenho em habilidades de análise textual, como o reconhecimento de efeitos de sentido, distinção entre opiniões, inferência de palavras e informações implícitas, evidenciando uma consolidação importante do ciclo anterior. Por outro lado, apresentam dificuldades em estabelecer relações coesivas, localizar informações explícitas e identificar elementos discursivos, o que revela fragilidades tanto em habilidades básicas quanto em níveis mais altos da leitura crítica.

## ANÁLISE DE ITEM POR CAMADAS

### 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo em vista o que foi apresentado, foi selecionada 1 questão da avaliação 2024 para ser analisada, considerando:

I.a tarefa proposta e a resolução comentada;

II. comentários sobre os dados estatísticos.

Além desses dois elementos centrais, serão apresentadas variações dessa questão que podem ser trabalhadas em sala de aula, explorando as diferentes camadas de cada uma delas.

Por **camadas**, nesse caso, entende-se os diferentes elementos pensados durante a elaboração de

uma questão. Uma vez que toda questão que compõe a prova do SAERS parte de uma habilidade relacionada ao currículo vigente, ela necessariamente precisa trazer uma tarefa que se relaciona a essa habilidade. Para tanto, é fundamental partir do verbo usado no descritor, que caracteriza a competência cognitiva a ser explorada. A tarefa, então, constitui a **1ª camada** de toda e qualquer questão.

Diferentemente da área de Matemática, as questões de Língua Portuguesa envolvem elementos que podem ser pensados a partir de três camadas. A **2ª camada** está direcionada ao contexto, o qual requer a escolha do gênero e do texto-base da questão. As alternativas configuram a **3ª camada**. Tendo em vista que as questões são de múltipla escolha, as alternativas constituem parte fundamental do processo de elaboração de um item e podem ser usadas para se fazer inferências sobre a relação dos estudantes com a prova, sobretudo para se levantar hipóteses quanto aos erros cometidos durante a resolução.

Todas essas camadas impactam diretamente o grau de complexidade da questão. Sendo assim, se necessário, elas podem ser modificadas para se identificar e trabalhar diferentes estágios de desenvolvimento da habilidade. A seguir, é apresentado um exemplo de questão que demonstra a presença dessas camadas.

Leia o texto para responder à questão.

#### A PRACINHA

O intervalo em uma pracinha era uma novidade incrível que o sexto ano da nossa escola oferecia. Uma promessa de liberdade. Um salto gigantesco na nossa vida, como falou uma professora do quinto ano. A partir do sexto ano, todos os alunos poderiam passar a hora do intervalo na pracinha, com a supervisão de um inspetor. Tudo bem, a pracinha era bem na frente da escola. Dava para ouvir o sinal que encerrava o horário do intervalo. Mesmo assim, era uma evolução e tanto, que significava responsabilidade. Era uma promessa de liberdade.

Mas a verdade é que, na primeira vez que finalmente fui à pracinha, não achei nada de mais. Todos os adolescentes ficaram mexendo no celular. E eu, que nem tenho celular, fiquei olhando para os carros que passavam na rua.

*(Keka Reis. O dia em que a minha vida mudou por causa de um chocolate comprado nas Ilhas Maldivas. São Paulo: Seguinte, 2017. Adaptado)*

Esse texto foi escrito com a finalidade de

- (A) descrever as atividades dos alunos do sexto ano de uma escola.
- (B) informar sobre o que os alunos podem fazer no intervalo escolar.
- (C) contar uma história sobre a hora do intervalo em uma pracinha.
- (D) convidar os alunos para conhecer a pracinha perto de uma escola.

Esta questão refere-se à habilidade de identificar a finalidade de um texto e exige do estudante a capacidade de interpretar e de compreender dados específicos apresentados em sua estrutura textual e do seu contexto como gênero.

A primeira camada na construção deve ter em vista a habilidade exigida, com destaque ao verbo que a organiza, o qual estará ligado ao comando da questão. No exemplo em análise, o comando apresenta o enunciado “foi escrito com a finalidade de...”, evidenciando, portanto, que o aluno



deve cumprir a tarefa de reconhecer a finalidade do texto analisado, ou seja, o propósito comunicativo que sustenta sua construção. Para concretizar esse objetivo, o estudante mobiliza tanto a competência de reconhecimento das estruturas da tipologia textual abordada, quanto de análise do contexto social do gênero. Portanto, a tarefa pedida por um item aborda diretamente uma habilidade, que pode mobilizar competências cognitivas muitas vezes diversas.

O item em análise foi classificado no nível médio, tendo sido respondido corretamente por 44,6% pelos estudantes. Já os distratores A e B ficaram muito próximos, com 21,5% (A) e 21,2% (B). Em menor resultado, ficou o distrator D com 10,7%.

A partir do resultado obtido com a referida questão, podem-se pensar formas de aperfeiçoar o item para torná-lo menos ou mais complexo, a depender das alterações a serem feitas em suas camadas.

### **Análise por camadas**

#### **1ª camada: trabalho com a habilidade**

**A primeira camada** na construção de um item é ter em vista a habilidade exigida, com destaque ao verbo que a organiza, o qual estará ligado ao comando da questão. No item em análise, observa-se que o verbo proposto no comando exige que o aluno identifique o propósito comunicativo do texto, ou seja, reconheça a intenção da autora, Keka Reis, ao escrever o texto narrativo “A Pracinha”.

A habilidade em foco está relacionada à compreensão da finalidade do texto, ou seja, identificar a intenção comunicativa do autor. A informação central do comando “foi escrito com a finalidade de” exige do aluno a interpretação global do texto, o reconhecimento da função do gênero textual e da intenção do narrador, que é contar uma história sobre a hora do intervalo em uma pracinha.

Nesse caso, a habilidade mobilizada diz respeito à interpretação de textos narrativos, com foco no reconhecimento de sua finalidade comunicativa no contexto em que foram produzidos. Para isso, o aluno deve identificar que se trata de uma narrativa em primeira pessoa, estruturada por elementos constitutivos como tempo, espaço, personagens e enredo — e não de um texto com função predominantemente informativa ou de caráter instrucional, como um convite.

A escolha de um comando direto como: “Esse texto foi escrito com a finalidade de...” simplifica a tarefa, pois delimita a ação e guia o olhar do aluno para a intenção do autor, ainda que exija dele a interpretação global do texto

Na 1ª camada, dependendo da construção do comando, a questão se torna mais ou menos complexa. A escolha de uma pergunta direta ou de uma oração a ser completada pelas alternativas, bem como o léxico selecionado interferem na compreensão do item.

Exemplos de como o comando pode ser simplificado:

- Qual é o objetivo principal deste texto?
- Qual é a intenção da autora com este texto?
- Ao escrever o texto, o que a autora quis mostrar?

## 2ª camada: trabalho com as características gerais do gênero/contexto

A **segunda camada** envolve o trabalho com o gênero textual e seu contexto. Nessa etapa de construção do item, na área de Língua Portuguesa, o foco recai sobre o trabalho com o gênero textual selecionado, neste caso, a narrativa pessoal/relato de experiência. Assim, podem-se identificar os seguintes apontamentos no texto, a saber:

Elementos contextuais identificados:

- Narrador em primeira pessoa (“eu”, “nossa escola”);
- Tempo verbal no passado (era, oferecia, falou...);
- Linguagem informal e próxima ao leitor (“Tudo bem, a pracinha era bem na frente da escola”);
- Estrutura narrativa: apresentação da situação → expectativa → realidade vivenciada → decepção (intervalo em uma pracinha → a partir do sexto ano, passar a hora do intervalo na pracinha + promessa de liberdade → todos os adolescentes ficaram mexendo no celular → por não ter celular, o narrador fica olhando os carros que passavam na rua);
- Tom reflexivo e ligeiramente irônico (“e eu, que nem tenho celular, fiquei olhando para os carros que passavam na rua”).

### Informações-chave do texto:

- O intervalo na pracinha era uma novidade para o sexto ano;
- A ida à pracinha representava “liberdade” e “responsabilidade”;
- A expectativa de sair da escola para a pracinha era alta (“salto gigantesco na vida”);
- A realidade de que a ida à pracinha foi decepcionante (todos no celular);

- A narradora se sentiu deslocada (não tinha celular).

A escolha do texto-base deve considerar não apenas a pertinência temática, mas também a adequação linguística e estrutural à etapa de escolaridade do aluno, 5º ano do Ensino Fundamental, garantindo que a linguagem narrativa seja compreensível e relevante para o universo de conhecimentos dele.

O texto vai além das funções expositivas e instrucionais tradicionais, não se limitando a descrever, informar ou convocar à ação. O gênero narrativo tem como proposta central relatar uma experiência vivencial e iniciar processos de reflexão crítica sobre as expectativas socialmente construídas em torno do conceito de “crescer” e da conquista da liberdade.

Quanto à construção do item, na segunda camada, é possível aumentar ou diminuir o grau de complexidade ao adaptar o texto narrativo.

*Como o texto-fonte pode ser simplificado:*

- Substituir expressões como “promessa de liberdade”, “uma evolução e tanto”, “salto gigantesco na vida”.
- Incluir uma imagem ilustrativa da pracinha ou dos alunos no intervalo.
- Destacar mais claramente o “aprendizado” da narradora (ex.: mostrar o contraste com uma fala final reflexiva).
- Explicitar melhor os sentimentos do narrador.
- Adicionar um parágrafo conclusivo mais direto sobre a experiência da autora.

### 3ª camada: análise das alternativas incorretas (distratores)

Por fim, a **terceira camada** diz respeito aos distratores presentes nas questões de múltipla escolha. É comum que as alternativas incorretas estejam ligadas a possibilidades de erro que os alunos tenham cometido, como fazer uma associação indevida entre enunciado e comando ou atrelar o texto-base a uma alternativa, sem levar em consideração o que lhe foi solicitado no comando.

A questão apresentou quatro alternativas:

**Esse texto foi escrito com a finalidade de**

- (A) descrever as atividades dos alunos do sexto ano de uma escola.
- (B) informar sobre o que os alunos podem fazer no intervalo escolar.
- (C) contar uma história sobre a hora do intervalo em uma pracinha.
- (D) convidar os alunos para conhecer a pracinha perto de uma escola.

### Alternativa correta:

*(C) contar uma história sobre a hora do intervalo em uma pracinha.*

- Essa opção é a que identifica corretamente o gênero (narrativo) e a temática (a experiência do intervalo na pracinha).

### Distratores:

*(A) descrever as atividades dos alunos do sexto ano de uma escola.*

- **Erro:** Foco apenas na descrição.
- **Situação que pode ter levado ao erro:** o aluno pode se fixar na menção às atividades (mexer no celular, olhar carros). Muito similar à alternativa (B).

*(B) informar sobre o que os alunos podem fazer no intervalo escolar.*

- **Erro:** Caráter informativo/expositivo.
- **Situação que pode ter levado ao erro:** presença de informações sobre as regras do intervalo. Muito similar à alternativa (A).

*(D) convidar os alunos para conhecer a pracinha perto de uma escola.*

- **Erro:** afirmar que o texto é um convite.
- **Situação que pode ter levado ao erro:** menção à pracinha pode ter gerado uma associação equivocada.

*Exemplo de como as alternativas podem ser simplificadas: retirar as duas primeiras alternativas, porque podem ter gerado dúvida nos alunos.*

*Alternativa (A) reformulada:*

*“mostrar como os alunos do 6º ano se divertem na escola.”*

*Justificativa:*

- uso de vocabulário mais simples (“mostrar” em vez de “descrever”);
- centra-se em um aspecto específico (diversão).

*Alternativa (B) reformulada:*

*“ensinar regras para brincar no recreio.”*

*Justificativa:*

- substitui “informar” por “ensinar” (mais familiar);
- troca “intervalo escolar” por “recreio” (linguagem infantil);
- centra-se em “regras” em vez de “o que podem fazer” (mais específico).

As modificações propostas têm como objetivo principal adequar o instrumento avaliativo ao nível cognitivo e de compreensão textual dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao implementar essas alterações, reduz-se de forma substancial os elementos que podem gerar ambiguidade interpretativa, permitindo que os alunos demonstrem efetivamente seus conhecimentos sem serem prejudicados por aspectos linguísticos ou estruturais da questão.

Essa abordagem de adequação linguística representa uma ferramenta valiosa para o educador, pois permite identificar com maior precisão as reais dificuldades de aprendizagem dos alunos, diferenciando-as de possíveis problemas de interpretação do enunciado. Consequentemente, o professor pode direcionar suas intervenções pedagógicas de forma mais eficaz e personalizada.

A elaboração cuidadosa de questões adequadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes constitui, portanto, um elemento fundamental para uma avaliação verdadeiramente diagnóstica e formativa.

## 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo em vista o que foi apresentado, foi selecionada 1 questão da avaliação 2024 para ser analisada, considerando:

I. a tarefa proposta e a resolução comentada;

II. comentários sobre os dados estatísticos.

Além desses três elementos centrais, serão apresentadas variações dessa questão que podem ser trabalhadas em sala de aula, explorando as diferentes camadas de cada uma delas.

Por **camadas**, nesse caso, entende-se os diferentes elementos pensados durante a elaboração de uma questão. Uma vez que toda questão que compõe a prova do SAERS parte de uma habilidade relacionada ao currículo vigente, ela necessariamente precisa trazer uma tarefa que se relaciona a essa habilidade. Para tanto, é fundamental partir do verbo usado no descritor, que caracteriza a competência cognitiva a ser explorada. A tarefa, então, constitui a **1ª camada** de toda e qualquer questão.

Diferentemente da área de Matemática, as questões de Língua Portuguesa envolvem elementos que podem ser pensados a partir de mais duas camadas. A **2ª camada** está direcionada ao contexto, o qual requer a escolha do gênero e do texto-base da questão. As alternativas configuram a **3ª camada**. Tendo em vista que as questões são de múltipla escolha, as alternativas constituem parte fundamental do processo de elaboração de um item e podem ser usadas para se fazer inferências sobre a relação dos estudantes com a prova, sobretudo para se levantar hipóteses quanto aos erros cometidos durante a resolução.

Todas essas camadas impactam diretamente o grau de complexidade da questão. Sendo assim, se necessário, elas podem ser modificadas para se identificar e trabalhar diferentes estágios de desenvolvimento da habilidade. A seguir, é apresentado um exemplo de questão que demonstra a presença dessas camadas.

Leia o texto para responder à questão.

#### **GATO E O RATO EM SOCIEDADE**

Um gato e um rato resolveram fazer uma sociedade. Preocupados com o inverno, compraram um pote de toucinho e, por não conhecerem lugar melhor e mais seguro, guardaram-no na igreja, debaixo do altar, devendo ali ficar até o dia em que precisassem dele.

Um dia, o gato sentiu muita vontade de comer o toucinho e procurou o rato, dizendo: "Escute, ratinho, fui convidado por uma prima para ser padrinho de seu filhote amado, devo segurá-lo durante o batizado e, por isso, hoje vou ter de deixar você sozinho cuidando da casa". "Sim, sim", disse o rato, "pode ir, e se comer alguma coisa gostosa pense em mim".

O gato, porém, foi direto até a igreja e comeu a pele do toucinho, depois foi passear pela cidade e só voltou para casa à noite.

Pouco tempo depois, o gato voltou a desejar comer o toucinho e procurou o rato, dizendo: "Fui novamente convidado para ser padrinho, não posso recusar, você tem de me fazer esse favor e cuidar sozinho do nosso negócio". O Rato concordou, mas o gato foi direto para a igreja e, dessa vez, comeu a metade do toucinho.

(Jacob e Wilhelm Grimm. *Contos maravilhosos infantis e domésticos*. Tradução Christine Rohrig. São Paulo: Cosac Naify, 2012. Adaptado)

O conflito que gera essa narrativa é

- (A) a busca do gato e do rato por um lugar seguro onde pudessem esconder o toucinho.
- (B) a decisão do gato e do rato de comprar um pote de toucinho em sociedade.
- (C) a mentira do gato de que tinha sido convidado para ser padrinho de um filhote.
- (D) a ingenuidade do rato em deixar o gato sair para comer a primeira parte do toucinho.

Esse item foi elaborado para avaliar a habilidade **9EF\_D10** (Identificar o conflito gerador do enredo em textos narrativos). Assim, o comando solicita que o respondente identifique o conflito gerador da narrativa, conceito o qual pode ser definido como o conflito inicial que movimenta a história e a partir do qual o enredo se desenvolve.

Com relação ao nível de dificuldade, esse item, que possui como alternativa correta a resposta B, foi classificado como difícil, sendo respondido adequadamente por 16,4% dos estudantes que receberam um dos cadernos de prova contendo-o. Além disso, observa-se que a maioria dos estudantes (57,9%) consideraram a alternativa C como correta. Com relação às outras alternativas, percebe-se uma distribuição equilibrada: 11,8% de respostas na alternativa A e 13,2% na D.

Tal cenário pode ser visto como um diagnóstico de que o conceito de "conflito gerador da narrativa" ainda não foi consolidado pelos estudantes, possivelmente sendo entendido por eles como qualquer tipo de conflito que apareça na narrativa, e não como a situação-problema inicial.

Isto posto, um dos meios para se pensar a construção desse item, tendo em vista o seu aperfeiçoamento, envolve a simplificação da complexidade dos elementos de suas camadas.

## 1ª camada: trabalho com a habilidade

O primeiro passo na construção de um item é ter em vista a habilidade exigida, com destaque ao verbo que a organiza, o qual estará ligado ao comando da questão. No item analisado, era necessário mobilizar a habilidade de IDENTIFICAR o conflito gerador da narrativa.

Nesse contexto, percebe-se que a alternativa que obteve mais respostas (C) apresenta um conflito presente na narrativa, “a mentira do gato de que tinha sido convidado para ser padrinho de um filhote”, mas não o conflito gerador desta, isto é, “a decisão do gato e do rato de comprar um pote de toucinho em sociedade”.

Sendo assim, uma maneira de simplificar a primeira camada da questão seria detalhar o comando, usando o termo “conflito gerador” e acrescentando uma breve explicação sobre ele, além de transformar o comando em uma pergunta direta, como no exemplo a seguir.

### *Detalhamento do comando*

*O conflito gerador de uma narrativa é definido como a situação-problema inicial a partir da qual a história se desenvolve. Considerando isso, qual o conflito gerador dessa história?*

## 2ª camada: trabalho com as características gerais do gênero/contexto

Nessa etapa de construção do item, na área de Língua Portuguesa, o trabalho com o contexto da questão está relacionado à escolha do tipo e gênero do texto-base. Ressalta-se, contudo, que esse texto precisa ser apropriado à etapa de escolaridade.

De fato, inclusive como preconiza a Base Nacional Comum Curricular, o trabalho com textos é central na área de Língua Portuguesa e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes revelam a centralidade do texto. Por consequência, os gêneros ganham extrema relevância, pois qualquer texto, seja autêntico ou criado, enquadra-se em um tipo e em um gênero textual.

Nesse cenário, o texto-base do item aqui analisado é de autoria dos irmãos Grimm, renomados pesquisadores do folclore alemão e que fazem parte da bibliografia usada no Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, pois os seus textos, geralmente, apresentam explicitamente os principais elementos do gênero narrativo, como o conflito gerador, assim como ocorre no conto “Gato e o rato em sociedade”.

Assim, considerando a pertinência do texto-base, uma maneira de diminuir seu grau de complexidade seria adaptá-lo, respeitada a autoria, de duas maneiras: incluindo a informação de que o gato e o rato moram juntos, o que fica implícito na narrativa, auxiliando os estudantes a compreenderem a situação inicial; e retirando o último parágrafo do texto, diminuindo o tempo de leitura e trazendo foco ao conflito gerador da narrativa, apresentado em parágrafos anteriores, como no exemplo a seguir.



### *Simplificação do texto-fonte*

*Um gato e um rato, que moravam na mesma casa, resolveram fazer uma sociedade. Preocupados com o inverno, compraram um pote de toucinho e, por não conhecerem lugar melhor e mais seguro, guardaram-no na igreja, debaixo do altar, devendo ali ficar até o dia em que precisassem dele.*

*Um dia, o gato sentiu muita vontade de comer o toucinho e procurou o rato, dizendo: “Escute, ratinho, fui convidado por uma prima para ser padrinho de seu filhote amado, devo segurá-lo durante o batizado e, por isso, hoje vou ter de deixar você sozinho cuidando da casa”. “Sim, sim”, disse o rato, “pode ir, e se comer alguma coisa gostosa pense em mim”.*

*O gato, porém, foi direto até a igreja e comeu a pele do toucinho, depois foi passear pela cidade e só voltou para casa à noite.*

### **3ª CAMADA: ANÁLISE DAS ALTERNATIVAS INCORRETAS (DISTRATORES)**

Nos itens de avaliação educacional, é comum as alternativas incorretas (distratores) serem elaboradas a partir de hipóteses de erros que os estudantes possam cometer. No caso do item em análise, considerou-se, para a construção dos distratores, outros conflitos ou situações que aparecem, de fato, na narrativa.

Nesse cenário, é possível que os estudantes tenham interpretado o termo “conflito” em seu sentido mais amplo (qualquer situação de embate), e não no sentido de “conflito gerador” (situação-problema inicial), tendo, por isso, demonstrado preferência pela alternativa que apresenta o conflito de maior destaque e impacto na narrativa, ou seja, a mentira contada pela personagem gato, descrita na alternativa C.

Dessa maneira, pode-se pensar na diminuição do grau de complexidade do item ao modificar as alternativas, deixando-as mais objetivas e atenuando o conflito descrito na alternativa C, para que ela deixe de ser mais atrativa aos estudantes que as demais, como no exemplo a seguir.

### *Simplificação das alternativas*

- (A) a busca por um local seguro para guardar o toucinho.*
- (B) a compra de um pote de toucinho em sociedade.*
- (C) a mentira contada pelo gato ao seu amigo rato.*
- (D) a ingenuidade do rato ao ser enganado pelo gato.*

### 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Tendo em vista o que foi apresentado, foi selecionada 1 questão da avaliação 2024 para ser analisada, considerando:

I. a tarefa proposta e a resolução comentada;

II. comentários sobre os dados estatísticos.

Além desses três elementos centrais, serão apresentadas variações dessa questão que podem ser trabalhadas em sala de aula, explorando as diferentes camadas de cada delas.

Por **camadas**, nesse caso, entende-se os diferentes elementos pensados durante a elaboração de uma questão. Uma vez que toda questão que compõe a prova do SAERS parte de uma habilidade relacionada ao currículo vigente, ela necessariamente precisa trazer uma tarefa que se relaciona a essa habilidade. Para tanto, é fundamental partir do verbo usado no descritor, que caracteriza a competência cognitiva a ser explorada. A tarefa, então, constitui a **1ª camada** de toda e qualquer questão.

Diferentemente da área de Matemática, as questões de Língua Portuguesa envolvem elementos que podem ser pensados a partir de mais duas camadas. A **2ª camada** está direcionada ao contexto, o qual requer a escolha do gênero e do texto-base da questão. As alternativas configuram a **3ª camada**. Tendo em vista que as questões são de múltipla escolha, as alternativas constituem parte fundamental do processo de feitura de um item e podem ser usadas para se fazer inferências sobre a relação dos estudantes com a prova, sobretudo para se levantar hipóteses quanto aos erros cometidos durante a resolução.

Todas essas camadas impactam diretamente o grau de complexidade da questão. Sendo assim, se necessário, elas podem ser modificadas para se identificar e trabalhar diferentes estágios de desenvolvimento da habilidade. A seguir, é apresentado um exemplo de questão que demonstra a presença dessas camadas.

Leia a tirinha para responder à questão.



(André Dahmer. *Quadrinhos dos anos 20. Quadrinhos na Cia*, 2023)

Na tirinha, o humor surge a partir

- (A) da ambiguidade entre a expressão “dono de uma vida simples e tranquila” e a interpretação literal feita pelo personagem no carro.
- (B) do contraste entre dois estilos de vida dos personagens e da visão consumista do personagem no carro de luxo.
- (C) da aparência do personagem com o violão e vestes simples, que encarna um estilo de vida que desperta o desejo de ser comprado.
- (D) da sagacidade do personagem no carro ao compreender o conceito de uma vida simples como algo intangível, imaterial.
- (E) da confusão causada pelo personagem que vive de forma despreocupada, reduzindo essa simplicidade a uma questão monetária.

Esse item foi elaborado para avaliar a habilidade EM3\_D16 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados). Assim, o comando solicita que o respondente identifique o que gera o humor em uma tirinha, gênero textual o qual se caracteriza como um texto multimodal, isto é, o qual combina diferentes tipos de linguagem, nesse caso, a verbal (escrita) e a não verbal (visual).

Com relação ao nível de dificuldade, esse item, que possui como alternativa correta a resposta A, foi classificado como difícil, sendo respondido adequadamente por 24,5% dos estudantes que receberam um dos cadernos de prova contendo-o. Além disso, observa-se que uma porcentagem semelhante dos estudantes considerou a alternativa B (24,9%) como a correta. Com relação aos outros distratores, percebe-se uma distribuição equilibrada: 17,7% de respostas na alternativa C; 19,6% na alternativa D; e 12,5% na E.

Tal cenário pode ser visto como um diagnóstico de que a análise de textos multimodais, como a tirinha, pode ser um ponto de atenção para os estudantes da 3ª série do ensino médio.

Isto posto, um dos meios para se pensar a construção desse item, tendo em vista o seu aperfeiçoamento, envolve a simplificação da complexidade dos elementos de suas camadas.

### 1ª camada: trabalho com a habilidade

O primeiro passo na construção de um item é ter em vista a habilidade exigida, com destaque ao verbo que a organiza, o qual estará ligado ao comando da questão. No item analisado, era necessário mobilizar a habilidade de IDENTIFICAR o efeito de humor na tirinha do texto-base.

Dessa forma, considerando a porcentagem de respostas em cada alternativa, percebe-se que os estudantes se dividiram, principalmente, entre uma alternativa (A) que tinha como foco a análise do texto verbal, pela ambiguidade da expressão “dono de uma vida”; e outra alternativa (B) que focava a análise do texto não verbal, pelo “contraste entre dois estilos de vida”, vistos mais explicitamente pela caracterização visual de cada personagem.

Nesse cenário, no texto-base desse item, o efeito de humor é provocado, principalmente, pelo texto verbal, sendo o texto não-verbal usado de suporte para o humor causado pelo diálogo entre as personagens.

Portanto, uma maneira de simplificar a primeira camada da questão seria alterar o comando, tornando-o mais detalhado sobre o que é esperado do estudante (identificar a principal causa do efeito de humor na tirinha), como no exemplo a seguir.

#### *Detalhamento do comando*

*Na tirinha, o efeito de humor é causado, principalmente, pelo(a)*

### **2ª camada: trabalho com as características gerais do gênero/contexto**

Nessa etapa de construção do item, na área de Língua Portuguesa, o trabalho com o contexto da questão está relacionado à escolha do tipo e gênero do texto-base. Ressalta-se, contudo, que esse texto precisa ser apropriado à etapa de escolaridade.

De fato, inclusive como preconiza a Base Nacional Comum Curricular, o trabalho com textos é central na área de Língua Portuguesa e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes revelam a centralidade do texto. Por consequência, os gêneros ganham extrema relevância, pois qualquer texto, seja autêntico ou criado, enquadra-se em um tipo e em um gênero textual.

Nesse sentido, em textos multimodais como a tirinha, é essencial a análise de todas as linguagens utilizadas para a compreensão de seu sentido, embora um tipo de linguagem possa se sobressair às demais.

Tal cenário pode ser percebido no texto-base do item analisado, em que o texto verbal se sobressai, como principal causa do efeito de humor, ao texto não verbal. Assim, nessa tirinha em específico, não é possível identificar o efeito de humor somente pelos elementos visuais, ou seja, pela oposição de vestimenta e posses (carro e violão) entre cada personagem, fato considerado na alternativa B. Nesse sentido, para que o efeito de humor fosse efetivo, o texto verbal é central, levando à alternativa A como correta.

Dessa maneira, do ponto de vista pedagógica, o trabalho com textos multimodais é incentivado na sala de aula, focando a identificação de seus diferentes níveis e camadas e incentivando a análise da contribuição de cada um desses elementos para o significado do texto como um todo.

Assim, no item em análise, uma maneira de diminuir seu grau de complexidade seria adaptar o texto-base, respeitada a autoria, dando ênfase a palavras relacionadas ao efeito de humor, como no exemplo a seguir.



### 3ª camada: análise das alternativas incorretas (distratores)

Nos itens de avaliação educacional, é comum as alternativas incorretas (distratores) serem elaboradas a partir de hipóteses de erros que os estudantes possam cometer. No caso do item em análise, considerou-se, para a construção dos distratores, os elementos visuais e textuais da tirinha.

Nesse contexto, como mencionado anteriormente, a alternativa B teve como foco o texto não verbal da tirinha (“contraste entre dois estilos de vida”) e o mesmo ocorreu na alternativa C (“aparência do personagem com o violão”). Já a alternativa D se concentrou em aspectos do texto verbal, apresentando, contudo, uma análise equivocada, já que a personagem no carro não compreende o conceito de uma vida simples como algo imaterial. Por fim, a alternativa E oferece uma análise que considera a linguagem verbal e não verbal ao mencionar a “confusão causada pelo personagem causada pelo personagem que vive de forma despretensiosa”, o que pode ser observado, principalmente, no segundo quadrinho do texto.

Nesse sentido, pode-se pensar na diminuição do grau de complexidade do item ao modificar as alternativas, diminuindo sua extensão para que cada alternativa apresente o elemento principal que o estudante deve analisar, como no exemplo a seguir.

#### *Simplificação das alternativas*

- (A) da interpretação literal da palavra “dono” feita pelo personagem no carro.
- (B) do contraste entre os estilos de vida distintos entre cada personagem.
- (C) da aparência do personagem com o violão e suas vestes simples.
- (D) da compreensão do personagem no carro da vida como algo imaterial.
- (E) da confusão causada pelo personagem que vive de forma simples.

## 4. REFLEXÕES PEDAGÓGICAS



## VIDA E TEXTO ENTRELAÇADOS: O PRAZER DA LEITURA

Ana Luiza Ramazzina-Ghirardi<sup>4</sup>

### Considerações iniciais

Ainda que o mundo contemporâneo nos inunde com fortes apelos imagéticos, consigo perceber o quanto o ato de ler um texto escrito pode estampar em nossas memórias imagens ainda mais inesquecíveis do que aquelas que se apresentam a nossos olhos.

Quando penso no instante da leitura, é viva em minha memória a cena de um romance que li há muitos anos.<sup>5</sup> A história nos diz de um garotinho de 4 anos que, eventualmente, ficava na sala de aula de seu pai, professor de alfabetização, enquanto sua mãe se ausentava para compras. Uma manhã, a mãe, silenciosamente, depositou o filho na sala de aula do marido e saiu sem nada dizer. O pai, sem notar a presença do filho, continuou a escrever na lousa uma frase já iniciada: “A mãe castigou seu filhinho desobediente”. Imediatamente o garotinho gritou: “Não! Não é verdade!” O pai, perplexo, pediu ao filho para repetir o que ele havia dito, ao que o menino respondeu: “Mamãe não me castigou! Você escreveu errado!” Surpreso, o pai lhe perguntou: “Quem falou que você foi castigado?” O garotinho apontou a frase escrita na lousa. O pai, atônito, ficou por um momento sem saber o que dizer para, em seguida, apontar as palavras que havia escrito e testemunhar que seu pequeno filho sabia ler: ele havia aprendido nesses momentos em que passava na sala de aula de seu pai.

Essa história sempre me leva a refletir sobre o que motivou a criança a aprender a ler. Qual foi o interesse que as letras lhe causaram para juntá-las, transformá-las em palavras e, com elas, compreender frases? Como, em seu pequeno mundo, as palavras de seu pai, na sala de aula, lhe despertaram interesse e fizeram sentido em sua vida?

Dentre as muitas respostas possíveis para essas indagações, uma parece particularmente relevante para aqueles que buscam desenvolver nos jovens a paixão pela leitura e a capacidade de realizá-la de modo sofisticado: para o jovem herói do romance de Pagnol, vida e texto se entrelaçavam inextricavelmente. Era sua vida que estava se desenvolvendo; ele estava junto a seu pai – figura familiar, que conhecia e acolhia suas angústias e alegrias –, não de um mestre qualquer, e era a partir desse afeto que ele via os gestos da mão paterna se transformarem em letras na lousa, as letras em sentido, o sentido em uma afirmação sobre sua própria vida: “Não, isso não é verdade. Mamãe não me castigou”.

<sup>4</sup> Professora Associada na área de língua e literatura francesas do departamento de letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Possui mestrado e doutorado em Língua e Literatura francesa pela Universidade de São Paulo e dois pós-doutorado. É líder do grupo de pesquisa Língua e Literatura: interdisciplinaridade e docência (CNPq). E membro do grupo de pesquisa ANPOLL - Intermedialidade: Literatura, Artes e Mídia. Atua na área de Letras, com ênfase no ensino de FLE, e nas estratégias de construção da linguagem literária. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIFESP - campus Guarulhos. Sua pesquisa mais recente tem se voltado sobretudo ao impacto dos conceitos de intermedialidade e multimodalidade sobre noções tradicionais de língua, linguagem e literatura. Contato: ramazzina@unifesp.br

<sup>5</sup> Trata-se do romance autobiográfico *La gloire de mon père*, de Marcel Pagnol, publicado pela primeira vez em 1957.



A imagem dessa passagem me acompanha até hoje talvez porque eu veja nela uma chave preciosa para compreender a dinâmica da leitura e de seu ensino. A leitura profunda, profícua só pode se realizar em um quadro em que se estabelece um intercâmbio dialético entre o significado do texto e o significado da vida. É nossa vida que buscamos em cada texto, como sugere Drummond em seu maravilhoso poema *Infância* (“Eu sozinho menino entre mangueiras,/ lia a história de Robinson Crusoé,/ comprida história que não acaba mais. [...] E eu não sabia que a minha história/ era mais bonita que a de Robinson Crusoé”).<sup>6</sup>

O romance de Pagnol refere um momento em sala de aula em que as crianças ainda não tinham acesso às novas tecnologias e não estavam expostas cotidianamente ao uso permanente de telas de *smartphones*, *tablets*, *smartwatch*, computadores etc. em detrimento da leitura e da literatura. Hoje, as ferramentas digitais constituem parte integrante da vida de crianças e jovens – eles as têm ao alcance das mãos em todos os instantes. Essa nova realidade nos desafia e nos convida a estarmos atentos a seus efeitos práticos.

Parece equivocado e pouco produtivo encarar esses meios como inimigos potenciais da alfabetização e do sucesso da aprendizagem eficiente da leitura. Em que pesem os desafios que eles certamente trazem a dinâmicas estabelecidas de ensino-aprendizagem, eles oferecem também possibilidades pedagógicas antes desconhecidas. Cabe a nós, professores, encontrar caminhos viáveis que assegurem a nossos jovens uma formação que os coloque na sociedade como leitores com pleno domínio da leitura e da escrita.<sup>7</sup> Nossos jovens devem se sentir confortáveis diante do texto escrito, como a pequena criança do romance, e serem capazes de encontrar na leitura uma chave insubstituível para compreender o mundo em que vivem.

Como então transformar o momento da leitura e da sala de aula em uma experiência prazerosa que leve o jovem a concretizar sua formação com um domínio eficaz do texto escrito? Como levar os estudantes a ler, a gostarem da leitura e a aplicarem o modo como encaram os novos textos em sua vida como fez a pequena criança na sala de aula de seu pai?

Em meu percurso como professora, sempre investi no uso de textos literários (que muitas vezes aparecem como problemáticos na vida dos estudantes) em sala de aula como instrumentos valiosos para formar nossos jovens leitores. Ao falarmos de texto literário, evocamos, é claro, um grande número de gêneros e subgêneros que apresentam múltiplas possibilidades e estratégias de leitura: romance (texto integral, um capítulo, um fragmento), conto, teatro (texto integral, um ato, uma cena), poesia, crítica literária etc.

Qualquer que seja o gênero ou subgênero escolhido, é preciso refletir sobre o porquê seria relevante, para os jovens, realizarem a tarefa de se entregar à sua leitura. Respostas burocráticas (por

<sup>6</sup> Andrade, Carlos Drummond de. *Alguma Poesia*. Décima quinta edição, Editora Record Ltda., 2022.

<sup>7</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), Seção III, Do Ensino Fundamental, Art. 32º. “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I- o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.”



exemplo: “eles têm que ler porque está no programa”) ou vagas (por exemplo: “a leitura é sempre importante”) escamoteiam a complexidade da questão de significar a leitura para nossos estudantes.

Ter clareza da importância real da leitura de um texto específico por um grupo específico de estudantes é algo tão imprescindível como desafiador, ainda mais quando pensamos que, muitas vezes, nós os convidamos a ler narrativas concebidas em outros momentos socioculturais. De que modo esses textos, com o estranhamento necessário que traz a linguagem literária, podem impactar a vida de nossos jovens aprendizes? Se conseguirmos fazer o estudante perceber e compreender a singularidade da linguagem no fazer literário, ele pode ser levado a entrever possibilidades de um tipo de funcionamento da língua que sirva como chave para compreender a lógica da construção de outros usos, recursos e nuances da linguagem. Esse contato com o texto literário amplia a experiência linguística e habilita o jovem leitor a afrontar a complexidade e a polissemia do grande texto que é o mundo. Ao distinguir efeitos de sentido que decorrem do uso de certas estruturas linguísticas – como, por exemplo, da escolha de tempos verbais, de comparações, de pronomes ou adjetivos, do uso de metáforas, entre outros –, o estudante passa a entender não apenas que a língua é um sistema multifacetado, com diferentes modos de significar e representar, mas que o domínio desse sistema permite que ele construa novos sentidos para sua experiência cotidiana, e para suas estratégias de construção subjetiva.

## **2.Caminhos para se lançar na leitura**

Em um primeiro contato, o texto literário pode se apresentar, muitas vezes, como algo denso, obscuro e desmotivador. Para todos nós, o momento de encarar uma nova leitura é sempre desafiador. Pessoalmente, nunca inicio uma nova leitura em um momento em que esteja cansada: entrar em uma narrativa requer um desejo e uma atenção únicos para que o prazer de ler se cristalice. Criar as condições para esse tipo de desejo e de atenção em sala de aula solicita que utilizemos algumas estratégias que permitam tornar instigante esse início e que sirvam de gatilho para que nossos jovens leitores se enveredem pela narrativa.

Por isso, acredito que iniciar jovens leitores em um novo texto se valendo da técnica de “pré-leitura”<sup>8</sup> é um bom meio para iniciar o percurso. Essa técnica parte da realidade do leitor para buscar despertar sua imaginação em relação aos sentidos possíveis de um texto. Ela se apresenta como uma forma de imaginar, de antecipar o texto que se desvendará para o leitor (cabe ao texto confirmar ou refutar as hipóteses formuladas).

Como o próprio nome indica, esse processo de exploração prévia de saberes e expectativas acontece antes de o estudante ler as primeiras linhas do novo texto. Podemos analisar um título, observar sua diagramação, seus elementos paratextuais ou seu gênero. Podemos criar atividades lúdi-

---

<sup>8</sup> Sobre atividades de “pré-leitura”, consultar Jean-Pierre Cuq, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2005.

cas a partir de uma palavra ou tema ou ainda realizar uma “tempestade de ideias”. As atividades de pré-leitura devem se apresentar de maneira bem simples, pois a intenção é a de levar o estudante a sentir prazer na tarefa solicitada e a de iniciá-lo em algum aspecto da narrativa que se sucederá.

Como exemplo de uma dentre muitas possibilidades de atividades de pré-leitura, podemos pensar no conto *O Peru de Natal*,<sup>9</sup> de Mário de Andrade, publicado originalmente em 1942, na Revista da Academia Paulista de Letras e incluído posteriormente na antologia póstuma *Contos Novos*, em 1947. O roteiro que ofereço a seguir, mais do que sugerir atividades específicas (embora o faça, na esperança de que possam ser úteis), busca evidenciar o ponto central desse artigo que é a afirmação da importância de significar vivencialmente, para nossos estudantes, o ato mesmo de leitura sem o que nenhum texto poderá ser, de fato, por eles compreendido.

Assim, ilustrando a estratégia da pré-leitura a partir do conto clássico de Mário de Andrade, é possível sugerir que antes mesmo de anunciar o conto, o professor instigue a discussão em sala de aula ao propor o tema “Natal” e o modo como os estudantes comemoram (ou não) a data – em família ou com amigos, a refeição, tradicional ou não, a troca de presentes etc. –, explorando o fato de que a data está ligada à fé cristã, e não faz parte da tradição de outras religiões. Além disso, pode-se apresentar aos estudantes – ou pedir que eles assistam – cenas curtas de animações de filmes cujo tema seja o Natal como, por exemplo, *O Grinch* (2000), *O expresso polar* (2004) ou *Os fantasmas de Scrooge* (2009), entre outros. O importante nesse primeiro momento é levar o aprendiz a refletir sobre sua própria experiência, ativar seu repertório imagético-afetivo em relação ao Natal, preparando-o para entrar no tema a partir da exploração de diferentes aspectos de sua vivência.

Após esse primeiro momento, uma nova atividade para começar a interação com o conto pode ser iniciada. Neste momento, os estudantes podem apenas tomar conhecimento do título do conto, *O peru de Natal*, por exemplo, o que faz retomar instantaneamente a discussão realizada anteriormente. Quanto mais etapas forem propostas para localizar o aprendiz em relação à leitura, mais chances terá a narrativa em fluir de forma mais fácil em sua mente.

Nessa segunda atividade, uma opção interessante é usar a técnica *previewing*<sup>10</sup> (técnica do cenário) que consiste em uma estratégia que pode ser comparada aos *trailers* de filmes em cinema. Nessa técnica, três etapas são relevantes: 1) aguçar a curiosidade do aprendiz; 2) criar uma sinopse da história que vai ser lida; 3) elaborar questões de predição para o aprendiz imaginar a sequência da história.

Para criar a sinopse da história, é possível utilizar fichas do tipo A/B com as quais os estudantes trabalham em duplas. Nessas fichas, temas que digam respeito, por exemplo, ao autor e o universo em que viveu (início do século XX em São Paulo, o movimento Modernista, arte comprometida com a cultura brasileira, ruptura com tradições etc.), ao tema do conto (decoração de Natal, troca

---

<sup>9</sup> Andrade, Mário de. *Contos Novos*. Estudo e edição revista por Maria Célia de Almeida Paulillo. Décima primeira edição. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1983, p 75-79. Este conto, como toda a obra de Mário de Andrade, encontra-se em domínio público.

<sup>10</sup> Técnica desenvolvida por Jocelyne Giasson em *La compréhension en lecture* (1992).

de presentes, ceia, encontros familiares, músicas natalinas, missa do Galo etc.), ou a algum de seus aspectos (a missa do Galo, por exemplo, não é um ritual conhecido dos jovens; ela pode ser um dos temas para que os estudantes descubram tradições vinculadas à festa de Natal, além de antecipar evocações apresentadas no conto de Andrade).

Nesta etapa, os estudantes podem receber fichas com informações diferentes que completam com a troca de dados. Ao discutir o conteúdo, eles vão adquirindo repertório para, no final, criar uma sinopse para uma história de Natal imaginada pelos estudantes que inclua um personagem principal, a situação inicial do conto e as principais linhas da intriga até o clímax da ação. Essa atividade, além de antecipar temas que serão vistos no conto, estimula a criatividade do aprendiz e provoca uma maior facilidade para o ato da escrita – o aprendiz é levado naturalmente a desejar contar uma história de Natal.

Para finalizar essa atividade, é importante que o professor faça uma rodada com todos os estudantes para que eles narrem suas histórias e deixem os colegas interferirem na continuação da narrativa. O professor pode guiar o grupo ao fazer perguntas que incentivem os estudantes a predizer/imaginar a sequência da história. Neste momento é importante que os estudantes tenham liberdade para ousar e trabalhar com referências de sua própria imaginação associadas aos elementos descobertos em sala de aula para elaborar a narrativa.

3. Desvendando o conto de Natal

Para dar sequência ao percurso, o aprendiz é convidado a ler os dois primeiros parágrafos do conto e completar um quadro sobre esse excerto, fazendo o levantamento de informações relevantes para a compreensão e fluidez da narrativa (quadro 1). Nesta etapa, é preciso refletir sobre qual será a melhor estratégia para essa atividade: apresentar apenas os dois parágrafos aos estudantes ou o conto integral. Ao trabalhar apenas com o excerto, há uma possibilidade maior do aprendiz se concentrar de forma mais eficaz para essa primeira tarefa.

Acontecimento inicial	Primeiro Natal de família após 5 meses do falecimento do pai
Conceito de felicidade	Ser “honesto, sem crimes, lar sem brigas internas nem graves dificuldades econômicas” (Andrade, 1983, p.75)
Personalidade do pai	“Natureza cinzenta, desprovido de qualquer lirismo”, medíocre, “puro sangue dos desmancha-prazeres” (Andrade, 1983, p.75)
Ocasão especial	Proximidade do Natal
Relação do narrador com o pai	“Gostara apenas regularmente do pai – mais por instinto de filho que por espontaneidade de amor” (Andrade, 1983, p.75)
Desejo do narrador	Retomar a rotina e “aborrecer o bom morto” (Andrade, 1983, p.75)

Quadro 1: exemplo de levantamento de informações relevantes

Após essa primeira leitura, uma nova discussão é feita em sala de aula desde as informações obtidas pelo aprendiz. Ao tomar conhecimento do cenário inicial, o professor pode levar os estu-

dantes a formular hipóteses para a continuação do conto. Essa etapa se mostra importante pois o aprendiz, inconscientemente, reconstrói a trama narrativa iniciada no conto e prevê a continuação da história. Ao isolar elementos relevantes em um quadro sinóptico para pontuar por exemplo, tempo, lugar, personagens etc., o aprendiz se apropria de informações que o auxiliam a apreender, de modo mais consistente, elementos relevantes para a continuação da leitura. Como essas indicações estão localizadas no início da narrativa do conto, momento em que estamos ainda formulando hipóteses em relação ao texto, elas poderiam, sem esse estímulo, passar despercebidas. Ao inserir no quadro os dados solicitados, o aprendiz armazena informações importantes em sua competência enciclopédica<sup>11</sup>, passíveis de modificação ou de ampliação, à medida que novos componentes vão se revelando.

Em uma etapa seguinte, o professor pode sugerir a leitura total do conto e solicitar que os estudantes atribuam títulos que dividam a narrativa (quadro 2). Os estudantes podem, nesse momento, ser divididos em subgrupos. Após a leitura do conto, devem escolher um título, localizar o conteúdo na narrativa e fazer um breve resumo da ação.

1	Luto pela morte de meu pai
2	Filho ovelha negra
3	Tradição de Natal
4	Projeto de Natal
5	Jantar de Natal
6	A figura paterna e o duelo no centro da mesa
7	Felicidade de todos e cumplicidade materna

Quadro 2: exemplo de títulos para a narrativa

Nesta atividade, espera-se que os grupos retomem o conto com suas palavras, trazendo para seu cotidiano a narrativa escrita por Mário de Andrade. Ao “contar” o que já foi contado pelo narrador, o aprendiz se reapropria da narrativa e se familiariza de modo mais consistente com a dinâmica da construção textual.

Em seguida, para que os estudantes aprofundem a compreensão do texto, pode-se fazer uma retomada das personagens: o filho, o pai, as “três mães” e Rose (os “manos” do narrador são apenas mencionados). Novamente podemos criar um quadro sinóptico – é importante ressaltar que a função do quadro é a de isolar as informações para que elas se destaquem e sejam mais bem incorporadas à narrativa que está se concretizando na mente do aprendiz (quadro 3). Nesse sentido, o aprendiz consegue visualizar que as personagens são apresentadas sob duas ópticas distintas: o pai, segundo a mãe e o narrador, e os outros personagens apenas do ponto de vista do filho narrador.

<sup>11</sup> “Competência enciclopédica” diz respeito ao conjunto de conhecimentos que um indivíduo armazena ao longo de sua vida. Para saber mais, consultar *Análise de textos de comunicação*, Dominique Maingueneau, Editora Cortez, 2013.

Características do pai (segundo o narrador)	"natureza cinzenta, desprovido de qualquer lirismo, exemplaridade incapaz, acolchoado no medíocre [...] um bom errado, quase dramático, o puro sangue dos desmancha-prazeres" (Andrade, 1983, p.75)
Características do pai (segundo a mãe)	"santo, uma contemplação agradável, inestorvável estrelinha no céu" (idem, p.79)
Características do filho	Fama de louco, doído, existência sem complexos (reprovação todos os anos no ginásio, beijo às escondidas numa prima aos dez anos)
Características das "três mães"	Divinizaram a vida do narrador, trabalharam muito para receber a família nas festas, ficavam exaustas, deixavam a boa comida para os outros
Características de Rose	Companheira do narrador, católica

Quadro 3: levantamento das características das personagens

Ao apresentar as personagens, o narrador propõe a figura do pai como central nas relações da família e faz um contraponto entre o que ele e sua mãe pensam do pai, deixando ao leitor uma certa ambiguidade em relação à figura paterna. Aqui é possível explorar a relação binária pai/filho e a relação trinária pai/mãe/filho. O aprendiz pode se expressar aproximando as ações do conto à sua realidade e à dos colegas e opinar positiva ou negativamente sobre a figura paterna. Como dito anteriormente, a polissemia do texto literário proporciona diferentes sentidos para cada leitor: se, por exemplo, as palavras da mãe forem mais significativas para o aprendiz, ele pode ver no pai uma figura positiva.

#### 4. Do explícito ao implícito

Após esse percurso de "desmonte" da narrativa e de compreensão da superfície do texto, resta ao professor trabalhar o implícito da linguagem de Mário de Andrade: a ironia que o narrador instaura ao fazer duelar a presença do pai e a do peru.

O peru, símbolo da confraternização da ceia de Natal, se transforma também no motivo de tensão da ceia. Segundo o narrador, o pai se colocara na ceia "gigantesco, incompleto, uma censura, uma chaga, uma incapacidade" e "principiou uma luta baixa entre o peru e o vulto do papai" (Andrade, 1983, p. 78). O narrador coloca o pai e o peru em pé de igualdade ao dizer que aquela era "uma luta entre os dois mortos" (idem, p. 78); habilmente, ele engrandece a memória do pai fazendo, aos poucos, apagar sua figura frente ao "único morto" presente ali, "o peru, dominador, completamente vitorioso" (idem, p. 79). A família se mostra em um momento de alegria, "alagados de felicidade", e o narrador coloca o peru como figura central para o "início de um amor novo, reacomodado, mais completo, mais rico e inventivo" (idem, p. 79).

Ao despertar nos estudantes essa sutileza do conto, o professor pode propor um debate sobre as relações em família, alegrias e conflitos, confraternizações, diferenças geracionais, distanciamentos etc. Nesta etapa final, o aprendiz tem condições de se apropriar dos múltiplos sentidos do texto e da intenção do narrador ao propor um tema comum no cotidiano – festas e celebra-

ções em família – para discutir relações entre as pessoas. Ressalta-se, assim, que o modo como evocar um tema como “noite de Natal” pode levar a narrativa para diferentes percursos e explorar diferentes argumentos (alegria em família, membro da família estraga-prazeres, ingenuidade das crianças, Natal e religião, Natal e festa sem religião etc.).

Todo esse percurso traz ao estudante mais recursos para encarar a leitura de forma mais natural e se apropriar de ferramentas para a compreensão mais fina da narrativa.

## 5. Uma nova forma de ler Mário de Andrade

Após todas essas etapas, é possível ainda propor uma atividade advinda da leitura do conto: a realização de uma adaptação da história. Ao transformar a linguagem textual em outro produto, o aprendiz traz para sua realidade uma história contada há mais de 80 anos e que ele pode atualizar, tomando como base a essência do conto, a noite de Natal. O aprendiz toma o lugar do outro (o narrador) e se torna o produtor de uma nova história a partir as palavras de Mário de Andrade. Agora, um novo público-alvo se apresenta e o aprendiz deve pensar na intenção que deseja dar ao novo produto.

Muitas são as formas que o aprendiz pode escolher para essa adaptação – uma peça de teatro, um vídeo *Tik Tok*, uma HQ, um *podcast*, um *stop-motion*, uma fotonovela etc. O importante, neste momento, é aprofundar o processo de levar os estudantes a aproximarem a narrativa de Mário de Andrade de suas vidas dando mais camadas de sentido ao texto lido. Desse modo, o aprendiz se sente envolvido pela narrativa e parte integrante da história apresentada; ele toma consciência de seu potencial como autor/sujeito capaz de afirmar suas preferências e sua identidade desde formas de expressão que potencialmente lhe parecerão mais afinadas com sua forma de ser.

Ao manusear diferentes linguagens e suas materialidades, os estudantes desenvolvem uma consciência mais aguda das relações entre língua, gênero, suporte midiático e de seu papel ativo como leitor e produtor de sentido. Ao se revelar como um leitor proficiente da linguagem verbal textual, o aprendiz é capaz de construir diferentes pontos de referência desde uma realização concreta do manuseio e transformação do escrito.

## 6. Considerações finais

Ao conduzir uma experiência concreta no processo de leitura do texto literário, o professor se revela agente atuante para que o aprendiz construa uma trajetória em que a leitura vá revelando seus múltiplos sentidos e transforme o texto de partida em um novo texto, oferecendo diferentes caminhos para a descoberta do prazer da leitura. Quanto ao aprendiz, ele se vê transformado de um leitor passivo em um agente que é capaz de atribuir novos sentidos à sua leitura desde suas expectativas e seu repertório prévio de informações, seu conhecimento enciclopédico.

O conto não será esquecido, ele ficará na memória dos estudantes como marco inicial de um novo momento de suas vidas. Assim como a jovem criança que descobriu o sentido da leitura na sala de aula de seu pai, o jovem aprendiz reproduzirá sua experiência em novos percursos como leitor.

A autonomia que tanto desejamos para nossos estudantes, e que é um dos objetivos de nosso percurso como professores, só poderá ser conquistada se fizermos parte ativa desse processo. Cabe a nós, educadores, levar nossos jovens leitores a desvendarem sentidos explícitos e implícitos da malha textual narrativa e concretizarem estratégias que possam utilizar como ferramentas para leituras ao longo de suas vidas.

## SUGESTÃO DE LEITURAS:

### Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

#### ■ Romances:

*O Pequeno Príncipe* - Antoine de Saint-Exupéry

*A cidade e as Serras* – Eça de Queiroz

*Balzac e a Costureirinha chinesa* – Dai Sijie

*O Diário de Anne Frank*

*A volta ao mundo em 80 dias* – Jules Verne

#### ■ Contos/Coletâneas de Contos:

*Contos Novos* – Mário de Andrade

*Noite na Taverna* – Álvares de Azevedo

*Um conto de Natal* – Charles Dickens

*Quase de verdade e outros contos* – Clarice Lispector

### ENSINO MÉDIO (1º AO 3º ANO)

#### ■ Romances:

*Dois Irmãos* – Milton Hatoum

*Madame Bovary* – Gustave Flaubert

*Balzac e a Costureirinha chinesa* – Dai Sijie

*As Relações Perigosas* – Choderlos de Laclos

*Dom Casmurro* - Machado de Assis

*O Cortiço* - Aluísio Azevedo

*A Metamorfose* - Franz Kafka

*O Diário de Anne Frank*

*O olho mais azul* - Toni Morrison

*A vegetariana* – Han Kang

#### ■ Teatro

*Arte* – Yasmina Reza

*O deus da carnificina* – Yasmina Reza

*A lição* – Eugène Ionesco

Contos/Coletâneas de Contos/Novelas:

*O conto da Ilha desconhecida* – José Saramago

*Contos - O Defunto, Adão e Eva no Paraíso e Outros* - Eça de Queiroz

*A Terceira Margem do Rio* - Guimarães Rosa

*Duas Novelas de Amor* – Fernando Sabino

*Felizes os felizes* – Yasmina Reza





## SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

### Departamento de Avaliações Educacionais • DAE

Salete Dossa Albuquerque – Diretora

Fernando Campos Heck – Chefe de Divisão

Daniela Zenatto Jornada – Chefe de Divisão

### Assessoria

Rosalba Moraes Goulart

Iula Santanna Teixeira

Greice Costa Rodrigues

Andressa Eliza Schnorr

Lino Vladimir Santos de Oliveira

Márcia Travi Dornelles

Adriana Galvão Marocco

Ibanor Mollmann

Carmem Lucia Pasetto

Lara Milani Viscardi

Nathanael Guimarães Fauth

Rosalba Moraes Goulart

Jonathan Bernicker Becker

## FUNDAÇÃO PARA O VESTIBULAR DA UNESP - VUNESP

### Diretoria Executiva

Antonio Nivaldo Hespanhol

Renato Eugênio da Silva Diniz

Henrique Luiz Monteiro

Edson Alves de Campos

### Responsáveis pela Execução do Saers 2024

#### Coordenação de Atividades

Viviane Cardoso Palma – Coordenadora Geral

Fabio Anastacio – Assistente de Coordenação

Claudemir de Oliveira – Assistente de Coordenação

Rosa Maria do Carmo Condini – Coordenadora Pedagógica

Rodrigo de Souza Bortolucci – Coordenador Pedagógico

Goreth de Carvalho Gonçalves – Coordenadora de Logística da Aplicação

Ana Maria Trevisan – Coordenadora de Elaboração de Materiais e de Treinamento

Guilherme Pereira Vanni – Coordenador das Bases de Dados

Pedro Alberto Barbeta – Coordenador de Análise de Resultados

#### Equipe de Constituição das Bases de Dados

Natália Noronha de Barros

Alexandre Herbert Carvalho Vasconcelos

#### Coordenação da Elaboração de Relatórios de Divulgação de Resultados

Rosa Maria do Carmo Condini

Rodrigo de Souza Bortolucci

#### Equipe de Análise de Resultados

Pedro Alberto Barbeta - Coordenador

Natália Noronha de Barros

Adriano Ferreti Borgatto

Davi de Oliveira Gerardi

Ricardo Aguiar de Azevedo

José Ricardo Barbosa da Silva

Ricardo Soares Dantas

Rodrigo de Souza Bortolucci

Marili de Carvalho Campos

Guaracy Tadeu Rocha

Julia Vieira de Oliveira

Caroline Evangelista Lopes

#### Capa, Projeto Gráfico e Diagramação

Cintia Tinti

Ana Carolina Frutuoso da Costa