

Desenvolvimento de habilidades de leitura no Ensino Médio: as atividades didáticas do Caderno do Aluno

Development of reading skills in High School: the educational activities of the Caderno do Aluno

Orlando de Paula*
Rita Roberta Marioto**
Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

RESUMO: O objetivo deste estudo é apresentar uma análise reflexiva sobre as atividades para o desenvolvimento de habilidades de leitura do Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, distribuído pela Secretaria do Estado de São Paulo para alunos do Ensino Médio. Este estudo se justifica dados os resultados apresentados por alunos do Ensino Médio da rede estadual paulista sobre leitura, conforme relatório do SARESP de 2010. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, que tem como objeto de análise 24 atividades de leitura propostas no Caderno do Aluno de Língua Portuguesa do EM. Para sua fundamentação, este trabalho alicerça-se no conceito bakhtiniano de gênero discursivos e na concepção sociocognitiva de leitura. Para a sua realização, foram selecionadas, a partir dos dados disponibilizados pelo Relatório Pedagógico do Saresp 2010, as três habilidades de leitura do nível Adequado que obtiveram menor porcentagem de acertos. Em seguida, foram observados os exercícios e atividades que desenvolvem tais habilidades no Caderno do Aluno a partir de critérios específicos. O estudo concluiu que, quanto aos gêneros discursivos, as atividades atuam de forma a valorizar a sua diversidade; quanto às atividades referentes às habilidades de leitura, verificou-se a necessidade de revisão de exercícios e da articulação de conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Habilidades de leitura. Saresp. Ensino Médio. Gêneros discursivos.

ABSTRACT: The objective of this study is to present a reflexive analysis on the activities to the development of reading skills of Caderno do Aluno- Portuguese Language, distributed by the Secretariat of Education of the State of Sao Paulo for high school students. This study is justified given the results presented by high school students on reading, as the report SARESP 2010. This is a bibliographic and descriptive research, which has as its object of analysis 24 reading activities proposed in the Caderno do Aluno- Portuguese Language of high school students. This work is founded on the bakhtinian concept of discursive genre and the sociocognitive concept of reading. For its implementation, were selected Relatório Pedagógico Saresp 2010 three reading abilities of the appropriate level that obtained lower percentage of correct answers. Then, were observed the exercises and activities that develop such

* Doutorado em Letras na Universidade de São Paulo-USP (2009). Mestrado em Linguística Aplicada na UNITAU (2001). Professor efetivo de Língua Portuguesa do Instituto Básico de Humanidades e do Programa de Pós-graduação e Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU).

** Mestrado em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté (2014).

skills in the Caderno do Aluno from specific criteria. The study concluded that, as regards the discursive genres, activities operate in a way to enhance their diversity; as regard the activities related to reading skills, there was a need to review of exercises and articulation of content.

KEYWORDS: Portuguese Language teaching. Reading skills. Saesp. High school. Discursive genres.

Introdução

Segundo dados do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), publicados no ano de 2010, 37,5% dos alunos do Ensino Médio (EM) obtiveram resultado inferior a 250 pontos na escala avaliativa, o que os classifica dentro do nível de proficiência em leitura *abaixo do básico*, que se caracteriza pela “reprodução de informações presentes em partes de textos de pouca complexidade e a mobilização de conhecimentos escolares básicos” (SÃO PAULO, 2010b, p. 147). Vale ressaltar que essa avaliação focaliza a leitura e a escrita dos alunos dos ensinos fundamental e médio da rede estadual paulista.

Essas informações conduzem à necessidade de se refletir sobre o desenvolvimento pedagógico das habilidades de leitura nesses níveis de ensino, especialmente quando se consideram as profundas mudanças ocorridas a partir de 2007, após a implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Tal currículo passou a indicar e a propor conteúdos básicos a partir das competências e habilidades de leitura e escrita, considerando cada nível de ensino. Esse documento

[...] apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a *competência de leitura e escrita*, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2010, p. 07) (grifo nosso)

Tomando essa temática para discussão, cabe-nos questionar: como se tem desenvolvido o ensino das habilidades de leitura, mais especificamente, com os alunos do EM?

Considerando essa questão, o presente artigo tem como objetivo apresentar um estudo das atividades do Caderno do Aluno de Língua Portuguesa – Códigos, Linguagens e suas Tecnologias/EM – dedicadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura de alunos do EM.

Para a execução desse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo (RODRIGUES, 2011), que apresenta como metodologia um estudo crítico de 24 atividades constantes do material didático oficial do 1º ao 3º ano do EM. As atividades foram selecionadas, considerando-se as três das dez habilidades disponibilizadas como exemplos no Relatório Pedagógico do Saesp para o EM, que obtiveram índice de acerto inferior a 50%, no nível satisfatório.

Este estudo toma como referência, quanto à legislação oficial vigente, além do Relatório Pedagógico do Saesp 2010, a Matriz de Referência para a avaliação do Saesp (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), doravante PCN, os PCN+ do EM - Código, Linguagens e Tecnologias (2002), doravante PCN+EM, e o Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias (2010). Quanto aos estudos sobre linguagem e gêneros discursivos¹, em Bakhtin (2003), Koch (2009) e Rodrigues (2005).

Competências de leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa

A análise proposta neste artigo toma como objeto de estudo material didático proposto pelo governo do Estado de São Paulo para o ensino de Língua

¹ Embora os documentos citados utilizem ora a expressão gêneros textuais, ora a expressão gêneros discursivos, será adotada neste estudo a expressão gêneros discursivos, privilegiando a concepção bakhtiniana de gêneros. Quando nos referimos a um texto, nessa perspectiva bakhtiniana, estamos sempre nos referindo a um enunciado concreto, ou seja, a uma produção de algum gênero discursivo, e nunca a apenas uma estrutura linguística.

Portuguesa. Deve-se observar que esse material tem o comprometimento de concretizar o Currículo do Estado de São Paulo proposto pela Secretaria da Educação, em 2008, para as escolas da rede estadual nos ensinos fundamental e médio, visando à melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Para contribuir com a implementação desse currículo básico na rede estadual, a Secretaria da Educação distribuiu mais dois conjuntos de documentos: o Caderno do Gestor e os Cadernos do Professor e do Aluno. O primeiro contém orientações aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores responsáveis pela gestão do Currículo na escola, com o propósito de apoiar o gestor na apresentação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo e de garantir que a Proposta Pedagógica de cada escola “[...] seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo.” (p. 08).

Os Cadernos do Professor e do Aluno dirigem-se especialmente aos professores e aos alunos. Trata-se de um material organizado por disciplina, série (ano) e bimestre,

[...] em que são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2010, p. 08).

O elemento articulador desse material está em um trabalho que envolve um currículo que integra as disciplinas e as atividades escolares ao que se espera que os alunos aprendam nas respectivas séries em que se encontram matriculados.

Nesse sentido, a leitura e a produção de textos configuram-se como eixo principal e passam a ser pré-requisitos para todas as disciplinas escolares, e não apenas para a disciplina de Língua Portuguesa. Trata-se de um “[...]”

conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito.” (SÃO PAULO, p. 16). Dessa forma, o aluno poderá “[...] fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo.” (SÃO PAULO, p. 12).

Como afirmam Koch e Elias (2006), a leitura é

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (p. 10-11).

Essa ênfase no processo de leitura e escrita pressupõe o contato do aluno com uma diversidade de textos, para sua identificação e reconhecimento como expressões históricas, sociais e culturais diversificadas, considerando sua situação de produção e de recepção, considerando que “[...] todo texto articula-se para atingir um leitor socialmente situado, tendo em vista um objetivo definido, atualizando-se, em seu meio de circulação, sob a forma de um gênero discursivo específico.” (SÃO PAULO, p. 16).

Essa orientação vai ao encontro do que afirma Marcuschi (2008):

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] Isso quer dizer que na visão atual o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente. (2008, p. 229-231)

Por isso, em se tratando de atividades de Língua Portuguesa, deve-se

[...] evitar que o aluno se sinta um estrangeiro ao se utilizar de sua própria língua: é necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e

recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos. Desse modo, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o letramento. Assim, o centro da aula de Língua Portuguesa é o texto [...].” (SÃO PAULO, p.30).

Em consonância com esses conceitos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) salientam a natureza discursiva da língua, compreendida em seu uso social, integrante de uma complexa rede de significados acionados na interação social. Esse modelo realiza-se pelo desenvolvimento de competências definidas nos PCN+EM como “[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” (BRASIL, 2002, p. 30). Esses conceitos apontam para a superação do modelo de ensino que entende o aprendizado como a prática do desenvolvimento de unidades de conteúdo descontextualizadas.

Os PCN+EM reafirmam que o conceito de conteúdo deve ser compreendido como um saber integrado e vivenciado, –que o processo de aquisição de conceitos se realiza mediante à relação com conhecimentos anteriores, e é alcançado de forma gradual por meio da aprendizagem significativa. Destaca, também, que “[...] o objetivo de desenvolver competências não desvirtua a aquisição de saberes disciplinares que historicamente compete à escola transmitir [...]”, esclarecendo que a especialização crescente dos conhecimentos, característica do EM, não deve ser compreendida como uma fragmentação de fatos e dados, mas como uma integração entre os conhecimentos e as situações complexas em que se inserem. (BRASIL, 2002, p. 31).

Dessa forma, a proposição de atividades de linguagem para o EM deve se pautar em uma visão de conhecimento integrada, contextualizada, orientada por procedimentos articulados de modo a valorizar o uso da linguagem de forma crítica, compreendendo que “[...] a cognição é um fenômeno situado.” (KOCH, 2005, p. 99).

Ancorando-se em uma concepção de linguagem como forma de interação, a legislação oficial do estado de São Paulo também preconiza um

trabalho em sala de aula a partir da concepção sociocognitiva de leitura, que atribui a compreensão à decodificação e às inferências decorrentes da associação dos conhecimentos prévios do leitor (hoje entendidos como construídos nas interações sociais) com as informações do texto, que é sempre um exemplar de um gênero discursivo, situado num momento sócio-histórico. (LOPES-ROSSI, 2011), e do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, compreendidos como “[...] situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.” (RODRIGUES, 2005, p. 165).

Esse conceito pressupõe um trabalho didático com a linguagem em sala de aula que contemple os gêneros em sua diversidade. Para essa tarefa, as atividades dedicadas ao estudo de gêneros podem organizar-se em sequências didáticas, definidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]”, uma vez que elas permitem o cumprimento de uma série de etapas que habilitam para a compreensão do gênero.

Pode-se dizer que o Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo organiza os conteúdos de Língua Portuguesa para o EM considerando, em “[...] todas as séries, a valorização de interfaces entre o conhecimento reflexivo de conteúdos linguísticos e literários e o cotidiano cultural em que o aluno está inserido.” (SÃO PAULO, 2010a, p. 38).

Dessa forma, o material didático que pretende concretizar, na sala de aula, os preceitos expostos, deve constituir-se de modo a valorizar o trabalho com a diversidade de gêneros, considerando sua natureza discursiva, os aspectos linguísticos que lhes são pertinentes e o desenvolvimento de habilidades de leitura. Também deve articular os conteúdos de vários níveis de maneira integrada, sem subestimar a complexidade inerente à linguagem, seja ela oral seja escrita.

Procedimentos metodológicos

O *corpus* da pesquisa é composto de 24 exercícios voltados para o desenvolvimento de habilidades de leitura em alunos do EM, pesquisados no material didático Caderno do Aluno do 1º, 2º, e 3º anos do EM. Esses cadernos foram selecionados, porque constituem o material didático oficial do Estado de São Paulo para a Educação Básica e têm sido distribuídos a todos os alunos desde o ano de 2008. Além disso, materializam, em forma de atividade para a sala de aula, os preceitos do Currículo Oficial do Estado, constituindo também parte do material preparador das habilidades de leitura posteriormente aferidas pelo SARESP.

As habilidades de leitura analisadas neste estudo foram selecionadas a partir dos resultados obtidos pela avaliação aplicada no ano de 2009, a qual integra o Relatório Pedagógico do SARESP/2010, sob o ponto de vista pedagógico e estatístico. Como o presente artigo tematiza o trabalho com o EM, o estudo restringiu-se aos dados apresentados nesse nível de ensino.

O procedimento de seleção das habilidades no Caderno do Aluno a partir do Relatório Pedagógico do Saesp/2010 realizou-se da seguinte forma: considerando o total de 10 exemplos de exercícios disponibilizados pelo documento, efetuou-se uma análise das porcentagens de acerto em cada ocorrência, como indicado na Tabela 1:

Tabela 1: Porcentagem de acerto de questões em cada nível do Saesp por habilidade de leitura contemplada

NÚMERO DO EXEMPLO	HABILIDADE CONTEMPLADA	TEMA	% DE ACERTO
ABAIXO DO BÁSICO (<250 pontos)			
1	H06	2	88,9%
BÁSICO (250 a <300 pontos)			
2	H08	2	59,3%
3	H43	2	51,1%
ADEQUADO (300 a 375 pontos)			
4	H05	2	41,9%
5	H15	3	31,1%

6	H17	3	54,5%
7	H38	6	34,4%
AVANÇADO (≥ 375)			
8	H39	6	19,4%
9	H41	6	16,4%
10	H49	6	20,7%

Uma vez verificada a frequência de acertos por habilidade, focalizou-se a atenção no nível *Adequado*. Essa opção se justifica pelo fato de que “[...] o Saresp estabeleceu como padrão de desempenho esperado o nível Adequado para cada um dos anos/série e disciplinas avaliadas.” (SÃO PAULO, 2010b, p.6). Dentro desse nível, observou-se que três habilidades não obtiveram o mínimo de 50% de acerto: as habilidades H05, H15 e H38, conforme Tabela 2.

Tabela 2: Habilidades de leitura do nível Adequado com menos de 50% de acerto

NÚMERO DO EXEMPLO	HABILIDADE CONTEMPLADA	TEMA	% DE ACERTO
ADEQUADO (300 a 375 pontos)			
4	H05 – Identificar o sentido de palavra ou expressão gramatical (conjunções, advérbios etc.) utilizadas em segmento de um texto, selecionando aquela que pode substituí-la no contexto em que se insere (GI)	2 Reconstrução do sentido do texto	41,9 %
5	H15 - Estabelecer relações entre segmentos do texto, identificando retomadas ou catafóricas e anafóricas ou por elipse e repetição. (GII)	3 Reconstrução da textualidade	31,1 %
7	H38 - Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.), em um poema. (GII)	6 Compreensão de textos literários	34,4 %

Com esse padrão estabelecido, procedeu-se à verificação de ocorrência das habilidades H05, H15 e H38 no conjunto de 12 volumes do Caderno do Aluno, os quais se encontram divididos em 4 livros para cada série do EM.

Identificaram-se, ao todo, 24 exercícios relacionados às habilidades indicadas, distribuídos, por quantidade e frequência, de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3: Quantidade e frequência das habilidades H05, H15 e H38/Caderno do Aluno

Habilidade	Ano	Volume	Quantidade de exercícios	Porcentagens
H05	1º	1	3	75%
		2	5	
		3	2	
		4	2	
	2º	1	3	
		2	1	
		4	1	
3º	2	1		
H15	1º	4	2	8,33%
H38	1º	3	2	16,66%
		4	1	
	2º	1	1	
Total			24	100%

Essa tabela apresenta os dados que constituem o *corpus* para análise e discussão neste estudo.

O estudo apresentado a seguir recai sobre a forma como as habilidades elencadas na Tabela 2 são desenvolvidas no Caderno do Aluno, observando-se: os critérios de frequência, a clareza do comando, a contextualização, o gênero discursivo estudado, o nível de complexidade do exercício e outras características que possam qualificar a análise a partir de recorrências ou ausências passíveis de interferir no desenvolvimento dessas habilidades.

Embora tenham sido analisados os 24 exercícios que figuram na Tabela 3, serão apresentados apenas alguns exemplos da H05, H15 e H38. No resultado final, serão enfatizados os procedimentos didáticos para o desenvolvimento das habilidades de leitura indicadas, o que permitirá uma discussão qualitativa sobre o tema.

Caracterização das habilidades

Por meio de habilidades de leitura, a Matriz de Referência do Saesp identifica que conhecimentos específicos são esperados do aluno em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita. As habilidades (cf. anexos quadros 12, 13, 14 e 15) relacionam-se a três grupos de competências cognitivas: Grupo I - *Competências para observar* (GI), Grupo II - *Competências para realizar* (GII), Grupo III - *Competências para compreender* (GIII). Essas competências são definidas como

[...] modalidades estruturais da inteligência. Modalidades, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema. Ou seja, valem por aquilo que integram, articulam ou configuram como resposta a uma pergunta. Ao mesmo tempo, são modalidades porque representam diferentes formas ou caminhos de se conhecer. Um mesmo problema pode ser resolvido de diversos modos. Há igualmente muitos caminhos para se validar ou justificar uma resposta ou argumento. (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

As habilidades relacionam-se, também, a seis temas, que especificam a abordagem do conteúdo em relação ao texto, a saber: Tema 1: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Tema 2: Reconstrução dos sentidos do texto; Tema 3: Reconstrução da textualidade; Tema 4: Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos; Tema 5: Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita; Tema 6: Compreensão de textos literários.(SÃO PAULO, 2009).

A habilidade H05, já definida na Tabela 2, enquadra-se no grupo das *Competências para observar* (GI). Essa habilidade pertence ao Tema 2 (T2), identificado como *Reconstrução dos sentidos do texto*, e engloba o uso de

Mecanismos de coesão lexical (sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração). Fatores de coerência. Estrutura e organização do texto. Construção de sentido e significado. Processos de leitura. Teorias e métodos de leitura. Funções da leitura. Modalidades de leitura. Leitura compreensiva e interpretativa. (SÃO PAULO, 2009, p. 26).

A seguir, é apresentado o Quadro 1 com o exercício-exemplo da habilidade H05, reproduzido do Relatório Pedagógico do Saesp 2010:

Quadro 1: Questão-exemplo da habilidade H05

Leia o texto e responda à questão.

DEFESA DO CONSUMIDOR REPROVA COMBOS DE FAST-FOOD

Estudo do Instituto de defesa do Consumidor mostra que refeições do tipo combo – lanche, acompanhamento e bebida – vendidas em redes de fast-food podem conter 70% da quantidade de gordura saturada e sal recomendados para o consumo diário, além de grandes concentrações de gorduras trans.

Fonte: DEFESA do consumidor... *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 08 de agosto de 2008, p. A 17. (Fragmento)

No texto, a expressão além de pode ser substituída, sem alteração do sentido do texto, por:

(A) mas.
 (B) *bem como*.
 (C) embora.
 (D) em virtude de.
 (E) desde que.

Gabarito	% de respostas				
B	A	B	C	D	E
	12,3	41,9	19,0	22,2	4,5

(SÃO PAULO, 2010b, p. 162)

Nessa questão, a H05 exige do aluno a identificação de um elemento lexical, bem como o sentido que ele expressa no texto. A identificação, como é característico das habilidades do Grupo I, constitui apenas a primeira etapa do trabalho, visto que é seguida de outro processo cognitivo: o de se verificar a adequação do objeto selecionado dentro de um contexto específico. Assim, requer do aluno a compreensão de itens lexicais e de sua função no texto, além do reconhecimento do item proposto como permuta possível ou não.

A observação da Tabela 3 permite constatar que, dentre as três habilidades tomadas para estudo, a H05 é a que mais atende ao quesito de frequência, visto que foi identificada em 18 dos 24 exercícios considerados. Uma hipótese para essa elevada frequência é que a H05 compreende a identificação e a substituição de palavras, portanto, a formulação da habilidade envolve duas ações (identificar e substituir) que se aplica a dois aspectos: a) lexical; b) gramatical.

Tomando primeiramente as atividades em que a H05 é aplicada a elementos lexicais e suas relações de sentido, verifica-se o predomínio de

exercícios que estabelecem a identificação de sinônimos por recurso de substituição. As atividades dos Quadros 2 e 3 exemplificam essa ocorrência.

Quadro 2: Primeiro exercício modelo

Observe:

Quando Ismália *enlouqueceu*,

Quando Ismália *ficou louca*.

Enlouqueceu e *ficou louca* aparentemente significam a mesma coisa. Mas, no poema, faria diferença usar ou forma ou outra? Explique. (SÃO PAULO, [2009?]a, p. 36).

A atividade requer a identificação do sentido da palavra “enlouqueceu” (do poema *Ismália*, de Alphonsus Guimaraens), apresentado integralmente, e solicita que se verifique se a expressão “ficou louca” pode substituí-la. Leiamos o poema:

Ismália
Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

A habilidade de leitura requerida focaliza a possibilidade de haver sinonímia. No caso tratado, é necessário que o aluno domine a significação global do poema e considere que a equivalência de sentido não permite que a rima se mantenha. Por isso, pode haver a sinonímia se os elementos forem considerados de forma isolada, já que a troca afetará o ritmo do poema, o que não é uma possibilidade desejável. Observa-se que a habilidade H05 aparece associada a informações relativas ao domínio das características do gênero poema.

Essa atividade requer que o aluno valide a sinonímia não somente no trecho selecionado, mas no texto como um todo, o que aumenta o nível de complexidade da questão. O comando do exercício, ao utilizar os termos “aparentemente” e “mas”, conduz o raciocínio do aluno no sentido de negar a possibilidade de troca, antecipando a resposta, não pela verificação do exercício, mas pela “dica” dada na elaboração da pergunta.

Quanto aos gêneros discursivos, os nove exercícios que tematizam itens lexicais na habilidade H05 referem-se a gêneros diversificados: poemas do cânone literário, ditado popular, crônica, fábula, resenha, peça de teatro, conto e crítica literária.

Os enunciados dos exercícios utilizam frequentemente expressões como *significam, poderia ser usado, poderiam ser substituídas, adequadamente substituídos, poderiam substituir apropriadamente, bem como faria diferença, as diferenças, que diferenças de expectativas*, o que permite observar que as ações de substituição e verificação de diferenças entre termos constituem a ênfase dos exercícios da habilidade H05 quando esta toma o uso de itens lexicais e seus sentidos como tema.

Mudando o objeto temático da habilidade H05 para aspectos *gramaticais*, temos a frequência de oito exercícios nesse tópico. Portanto, equipara-se em quantidade aos exercícios referentes ao aspecto lexical, que somam nove exercícios. É dentro dessa abordagem que também se enquadra a questão-

exemplo analisada no Relatório Pedagógico Saesp 2010, conforme indicado no Quadro 1.

Tomando os oito exercícios, de forma global, verifica-se que predomina a prática de substituição voltada à percepção de valor significativo de equivalências sintáticas. O Quadro 3 apresenta um exemplo dessa ocorrência:

Quadro 3: Segundo exercício modelo

Transforme os seguintes períodos compostos em períodos simples, substituindo a oração subordinada adjetiva. Veja o modelo:
Modelo: O homem *que trabalha* merece um teto para morar.
O homem *trabalhador* merece um teto para morar.
a) O estudo *que realizei* ontem foi produtivo.
b) Admiramos os alunos *que estudam*. (SÃO PAULO, [2009?]b, p.16).

No caso da questão indicada no Quadro 3, verifica-se que a habilidade não recupera um contexto textual específico e apresenta um modelo de troca que requer do aluno apenas que considere o sentido no nível da frase. O exercício seguinte (número 2) reproduz exatamente o mesmo tipo de questão, alterando o conteúdo gramatical por oração subordinada substantiva.

O modelo de exercício indica um padrão tradicional de abordagem, bastante frequente em livros didáticos de ensino de gramática, e não oferece dificuldades estratégicas aos alunos, bem como não recupera conceitos mais aprofundados de análise sintática. A prática da substituição volta-se, nesse caso, para demonstrar o conceito de equivalência entre a oração subordinada adjetiva e o adjetivo. Uma observação importante a se considerar é que o desenvolvimento de atividades de equivalência gramatical entre orações subordinadas e as classes gramaticais às quais se relacionam não deve prescindir de um trabalho de percepção das ampliações que a oração subordinada traz. O item analisado, composto de duas partes, não aprofunda essa questão. Esse padrão se repete uma vez no material didático do segundo ano.

A formulação do enunciado também merece atenção, pois focaliza um trabalho de transformação sintática (passagem do período composto para o

simples), entretanto, a substituição proposta se concentra numa equivalência de sentido local sem ampliar o estudo sobre as questões sintáticas subjacentes à transformação proposta. Ao contrário das atividades com itens lexicais, não se tomou como fonte para o exercício nenhum gênero discursivo específico.

O Quadro 4 apresenta outra atividade de substituição gramatical em contexto específico:

Quadro 4: Terceiro exercício modelo

Usando a mesma frase do texto transcrita no exercício anterior, se trocarmos *foi*, verbo ser no Pretérito Perfeito, pelo mesmo verbo no Presente do Indicativo, teríamos “[...] minha mocidade que *é* fecunda”. Essa alteração verbal permitiria que considerássemos a juventude como algo:

- a) ainda presente
- b) já ausente
- c) infeliz
- d) projetado para o futuro

(SÃO PAULO, [2009?]b, p. 21)

A questão exposta no Quadro 4 toma como referência os parágrafos iniciais da crônica “A carroça dos cachorros”, de Lima Barreto: “Quando, de manhã cedo, saio da minha casa, triste e saudoso da minha mocidade *que se foi fecunda* (grifo nosso), na rua eu vejo o espetáculo mais engraçado desta vida. (SÃO PAULO, 2009b, p. 21).

Diferentemente das atividades gramaticais anteriormente discutidas, esta toma uma ocorrência em um contexto específico de um gênero discursivo, embora o texto seja considerado apenas em parte.

A atividade tem como objeto de reflexão do aluno a mudança acarretada pela alteração do tempo verbal no trecho retirado do texto. Para isso, propõe-se a substituição da forma verbal *se foi* por *é*, indicando, no enunciado da questão, que ambas pertencem ao verbo *ser*. Entretanto, a flexão verbal *se foi* é uma forma do verbo *ir*, não do verbo *ser*. A substituição proposta elimina o pronome *se* sem justificativa gramatical plausível.

Feitas essas considerações, ressalta-se a importância de uma revisão cuidadosa do enunciado e dos conceitos subjacentes às questões. Os verbos

ser e *ir* frequentemente acarretam dúvidas nos alunos quando suas formas se tornam homônimos perfeitos. Assim, o problema apontado na questão induz o aluno a ter dificuldades na compreensão dos conceitos abordados.

Outro item semelhante, tematizando ainda a substituição de formas verbais, ocorre no volume 3 do primeiro ano, trazendo uma proposta de troca de um tempo simples por um composto, mantendo o valor semântico.

Outros dois exercícios de substituição de estrutura gramatical para observação de equivalência e possível substituição inserem-se no volume 4 do mesmo ano, ainda dos manuais do primeiro ano. Segue, no Quadro 5, uma ocorrência analisada:

Quadro 5: Quarto exercício modelo

Discussão Oral

Discuta com seus colegas que diferenças de sentido há entre:

Eu vi ela ontem à tarde.

Eu a vi ontem à tarde.

a) Qual seria mais apropriado falar de um modo ou de outro? Por quê?

b) Qual é a pessoa pronominal que mais aparece no texto de Barros? (SÃO PAULO, [2009?]c, p. 28).

A questão observada insere-se no contexto de estudo do poema de literatura de cordel “Antonio Silvino – o rei dos cangaceiros”, presente no início da unidade, entretanto, as construções indicadas não constam no texto.

Para este trabalho, *não* serão considerados os itens (a) e (b) do exercício, visto que focalizam habilidades de leitura diferentes daquela que tomamos como objeto, a habilidade H05.

Essa questão difere das anteriores, pois propõe uma discussão oral sobre as ocorrências indicadas, focalizando a diferença semântica entre os termos *a vi* e *vi ela*. Pode-se considerar que, para que os alunos possam empreender uma discussão oral sobre essa proposta, precisam levar em conta que a forma *vi ela* não é prevista pela norma padrão, embora seja corrente em outros registros. Como a atividade vem contextualizada em um trabalho sobre o gênero literatura de cordel, prevê-se que os alunos considerem discussões anteriores

para a efetivação do debate. A questão também apresenta um conteúdo conceitual de gramática subjacente: o uso dos pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo. Esse conteúdo é apresentado na seção Lição de Casa, num momento anterior, portanto, existe um estudo que dá consistência a essa discussão.

Nessa parte, são apresentados vários aspectos positivos, pois privilegia um trabalho de oralidade contextualizado e subsidiado e, embora o enunciado do exercício não indique diretamente uma permuta, como a habilidade H05 prescreve, esta se apresenta subjacente ao desenvolvimento do exercício. O único aspecto que deve ser reconsiderado é que o comando da atividade focaliza o aspecto semântico da substituição, solicitando ao aluno que note variações de sentido, quando, na verdade, a variação se localiza, primordialmente, no registro.

Um exercício com estrutura semelhante, também oral, ocorre no mesmo volume, quando se estuda o valor do artigo definido.

Encerrando o estudo da ocorrência das atividades que focalizam aspectos gramaticais da habilidade H05, o Quadro 6 apresenta uma atividade que segue analisada.

Quadro 6: Sexto exercício modelo

Na frase: "*Todavia*, naqueles anos, havia escravos por todos os lugares do Brasil, como na casa da família do próprio Castro Alves e até nas de alforriados", sem haver mudança significativa de sentido, o termo em destaque pode ser substituído por:

a) porque b) mas c) portanto d) pois

(SÃO PAULO, [2009?]d, p. 24)

A atividade é muito semelhante à que foi analisada como exemplo no Relatório do Saesp de 2010, indicada no Quadro 1. A expressão gramatical em foco é uma conjunção e vem contextualizada num texto didático que trata da poesia e do trabalho escravo no século XIX. A atividade é precedida de outros exercícios que estudam o valor significativo da conjunção em orações. Portanto, o aluno, nesse caso específico, realiza o exercício com uma revisão recente do

conteúdo conceitual. O comando da atividade apresenta-se de forma objetiva e contextualizada, tanto em relação ao gênero quanto ao conteúdo gramatical em si, o que conduz o aluno de maneira produtiva à prática da habilidade em estudo. Uma atividade semelhante ocorre no volume 1 do mesmo ano. Deve-se destacar, ainda, que o trabalho com conjunções é um tema bastante frequente no material em foco, consolidando o estudo do conteúdo ao longo do EM.

Em relação aos exercícios que focalizam a habilidade H05, o primeiro volume do primeiro ano ainda traz uma atividade que agrega o estudo gramatical e o lexical de forma combinada, propondo substituições de palavras com classes gramaticais diferentes com o objetivo de verificação de alteração de sentido.

Como conclusão parcial deste tópico, pode-se dizer que a frequência de atividades que contemplam a habilidade H05 é elevada, pois constam em todos os anos do EM, com predomínio dos anos iniciais. Por se tratar de uma habilidade que focaliza o Grupo I, essa constatação é esperada. Em relação à sua contextualização, verifica-se que, quando a abordagem ocorre em relação ao léxico e seu sentido no texto, existe uma frequência maior do trabalho com o texto; entretanto, no caso da abordagem de tópicos gramaticais, identificaram-se itens que não trazem uma contextualização satisfatória, que extrapole o nível da frase, embora essa verificação tenha ocorrido em menor frequência. No que se refere aos gêneros discursivos, notou-se uma preocupação com a diversificação de textos, com diferentes níveis de dificuldade. Os enunciados das questões oscilam entre o modelo de questão dissertativa, questão de múltipla escolha e de discussão oral. Em mais de um caso, porém, foram identificados problemas em relação à falta de clareza do enunciado, o que afeta a condução do trabalho pelo professor e o desenvolvimento da atividade pelo aluno. O nível de complexidade das questões é determinado, em grande parte, pelo gênero adotado para o trabalho e pelos pré-requisitos gramaticais necessários para a sua resolução.

De forma geral, a habilidade H05 é desenvolvida de forma satisfatória em relação à frequência, mas as atividades apresentam irregularidades em

relação às questões em si, o que não compromete todo o trabalho, embora cause dificuldades no desenvolvimento didático em pontos específicos.

Quanto à habilidade H15, esta se apresenta como “Estabelecer relações entre segmentos do texto, identificando retomadas ou catafóricas e anafóricas ou por elipse e repetição.” (SÃO PAULO, 2009, p. 59), enquadra-se no grupo das *Competências para realizar (GII)*, e pertence ao tema 3 (T3), *Reconstrução da textualidade*, o qual se relaciona aos

Mecanismos coesivos – coesão referencial; coesão lexical (sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração); e coesão gramatical (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intersentenciais, interparágrafos, intervocabulares). Fatores de coerência. Estrutura e organização do texto. Aspectos semânticos, pragmáticos, estilísticos e discursivos da argumentação. Operadores discursivos. Operadores argumentativos. Processos persuasivos. Argumentação. Interlocução e interação. As categorias da enunciação: pessoa, tempo e espaço. Sistema temporal da enunciação e sistema temporal do enunciado. Construção de sentido e significado. O tom do discurso: valor expressivo das formas linguísticas. (SÃO PAULO, 2009, p. 27).

O Quadro 7, a seguir, apresenta o exercício-exemplo indicado no Relatório Pedagógico Saresp 2010:

Quadro 7: Questão da habilidade H15

OS HOMENS DE AMANHÃ

É principalmente durante a adolescência que sentimos necessidade de marcar a diferença, quer pelo que somos, quer pelo modo como nos apresentamos.

A maior parte dos jovens procura vestir-se de modo original, utilizando a sua roupa como forma de expressão. De maneira mais simples ou mais “chocante”, procuramos dar um toque pessoal ao que vestimos, criar um estilo próprio, que nos distinga dos outros. Alguns estilos de vestuário estão fortemente ligados a determinadas correntes musicais e sociais. Em certos casos, a aparência de um indivíduo torna-se uma forma de inclusão e noutros, uma forma de exclusão em determinados grupos sociais.

Todos os dias somos julgados pela nossa aparência, podendo escolher a imagem que transmitimos aos outros através do nosso estilo pessoal. Algumas características de determinados estilos (como piercings e as tatuagens, por exemplo) foram em tempos vistas como algo bizarro. Atualmente, estão tão banalizadas que foram “absorvidas” pela nossa sociedade.

Muitas meninas vivem obcecadas em igualar-se à beleza “vendida” pelas revistas. Sentem que não são bonitas o suficiente, magras o suficiente, perfeitas o suficiente. Desta forma, deixam-se enredar numa busca incessante por uma falsa perfeição que as leva a rejeitar a sua própria imagem. Em suma, a moda não é algo que devemos seguir à risca, querendo transformar-nos no que vemos. Devemos sim, vê-la como algo que podemos adaptar a nós próprios, sem nunca abdicarmos daquilo que realmente somos.

Fonte: GALVÃO, Carolina. Os homens de amanhã. Disponível em: <<http://oshomensdeamanha.blogspot.com/2008/06/texto-de-opiniopesquisa-moda.html>>. Acesso em: out. 2008. (Fragmento).

No trecho “torna-se uma forma de inclusão e noutros, uma forma de exclusão em determinados grupos sociais.” (segundo parágrafo), o termo sublinhado se refere a

- (A) casos.
- (B) correntes.
- (C) estilos.
- (D) grupos.
- (E) indivíduos.

Gabarito	% de respostas				
	A	B	C	D	E
B	31,1	4,0	29,4	17,0	18,5

(SÃO PAULO, 2010b, p. 162)

Comparativamente, tomando os dados das Tabelas 2 e 3, pode-se verificar que esta habilidade é a que obteve o menor número de acertos, no Saesp 2010, com 31,1%, e apresenta a menor frequência de exercícios no material didático, com apenas 2 questões no 1º ano do EM. Embora não se possa estabelecer uma relação causal entre a pouca frequência dos exercícios e o baixo número de acertos na prova, pois o estudo de outros fatores seria necessário, uma análise das informações expostas permite verificar a necessidade de que a habilidade H15 seja mais desenvolvida pelo material estudado.

O Quadro 8, que segue, apresenta uma das questões que pode ser relacionada à habilidade H05.

Quadro 8: Sexto exercício modelo

Identifique, no texto, a quem se referem os pronomes pessoais nos versos:
"Eu penso que *e/e* achou feio
Os bolsos dos flagelados".
Responda no caderno. (SÃO PAULO, [2009?]c, p. 31).

A questão indicada no Quadro 8 está relacionada ao trabalho com a literatura de cordel, e aplica-se a um poema denominado *A seca do Ceará*, de Leandro Gomes de Barros. O trecho ao qual pertence o excerto do exercício é indicado no Quadro 09.

Quadro 9: Excerto do poema *A seca do Ceará*

[...]
Alguém no Rio de Janeiro
Deu dinheiro e remeteu
Porém não sei o que houve
Que cá não apareceu
O dinheiro é tão sabido
Que quis ficar escondido
Nos cofres dos potentados
Ignora-se esse meio
Eu penso que ele achou feio
Os bolsos dos flagelados.
[...] (SÃO PAULO, [2009?]c, p. 31).

A atividade encontra-se em uma parte do estudo chamada *O pronome e o discurso*, que retoma textos poéticos associados ao cordel sob o ponto de vista da construção pronominal e das relações estabelecidas pelos pronomes dentro dos textos. O exercício, dessa forma, aparece com uma contextualização bem elaborada na sequência didática.

Para a execução do exercício, o aluno deve retomar o poema e localizar a referência proposta pelos pronomes destacados, desenvolvendo o estabelecimento de relações entre partes de texto por meio de uma anáfora, como estabelece a habilidade H15.

O comando do exercício é objetivo e não apresenta dificuldades em sua orientação. Na questão estudada, o aluno deve associar o pronome *eu* ao

sujeito enunciador, no caso, o eu-lírico do poema, representado por um homem do sertão que fala sobre os sofrimentos causados pela seca no Nordeste. Essa identificação demanda uma interpretação temática do poema, o que aciona mecanismos de conhecimento prévio sobre as questões sociais, políticas e humanas que perpassam a crise da seca nordestina, o que é desenvolvido no início da sequência didática.

A construção do sentido retomado pelo pronome *ele* é mais complexa. Para compreender essa retomada, é necessário que o aluno perceba a personificação realizada pelo poeta ao falar do dinheiro. No texto, o poeta afirma que foi enviado, do Rio de Janeiro, um dinheiro, mas este não apareceu onde deveria. Nesse ponto do poema, o autor abandona a referência da pessoa que teria enviado os recursos financeiros para assumir, adiante, o próprio dinheiro como sujeito das ações de *ficar escondido* nos bolsos dos ricos e de achar que *os bolsos dos pobres são feios*. Essa subversão, que cria uma discreta ironia no poema e, ao mesmo tempo, um sentido de isenção, como se o poeta não quisesse acusar uma pessoa do sumiço dos recursos financeiros, deve ser entendida pelo o aluno para que ele possa compreender que o pronome *ele* retoma o termo *dinheiro*.

O grau de dificuldade do exercício, como visto, recai sobre a associação da habilidade H15 aos elementos estruturais e estilísticos do gênero poema e dos conhecimentos prévios sobre a temática abordada.

Também deve se destacar que a questão analisada utiliza a referência aos pronomes pessoais, o que demanda também o conhecimento desse tópico gramatical para que o exercício possa ser executado.

A outra, associada à mesma habilidade, compõe-se de um exercício com frases, cujo objetivo é retomar o valor do pronome para que possam ser desfeitas ambiguidades causadas pelo mau uso desse pronome. Este exercício não vem contextualizado tematicamente e recorre ao nível da frase para a prática da habilidade focada.

A habilidade H15, no material didático estudado, em termos de conclusão parcial, apresenta-se pouco desenvolvida no que diz respeito à

frequência. As duas atividades que trabalham essa habilidade constam no livro do 1º ano e não apresentam retomada posterior. A contextualização da primeira atividade analisada apresentou-se como um ponto positivo da abordagem realizada, embora não tenha sido mantido o procedimento no exercício seguinte. Assim como no estudo da habilidade H05, percebeu-se que o gênero discursivo adotado como objeto de aplicação da habilidade e os pré-requisitos gramaticais da questão determinaram o grau de complexidade e dificuldade do exercício.

De maneira geral, a habilidade H15 necessita de um trabalho mais intenso com o material tratado neste estudo.

Por sua vez, a habilidade H38 é definida da seguinte maneira: “Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema.” (SÃO PAULO, 2009, p. 60). Ela também pertence ao grupo das *Competências para realizar* (GII) e se refere ao tema 6 (T6), que envolve a *Compreensão de textos literários*. Esse tema prevê os seguintes conteúdos:

As teorias explicativas sobre os gêneros dos textos literários de estrutura narrativa em prosa – personagem, ponto de vista do narrador, descrição, enredo, tempo, espaço etc.; em versos – poemas – rima, ritmo, figuras de estilo e linguagem etc. Elementos constitutivos e intertextuais da prosa, da poesia e do teatro. Gêneros literários. Teoria literária. Fortuna crítica. História da literatura. Autores da literatura lusófona. (SÃO PAULO, 2009, p. 29).

No Quadro 10, é reproduzido o exercício-exemplo da habilidade H38, conforme o Relatório Pedagógico do Saesp 2010:

Quadro 10: Questão exemplo da habilidade H38

<p>CASA NO CAMPO</p> <p>Eu quero uma casa no campo Onde eu possa compor Muitos rocks rurais E tenha somente a certeza Dos amigos do peito E nada mais... Eu quero uma casa no campo Onde eu possa ficar Do tamanho da paz E tenha somente a certeza Dos limites do corpo E nada mais...</p>

Eu quero carneiros e cabras Pastando solenes
 No meu jardim Eu quero o silêncio
 Das línguas cansadas...
 Eu quero a esperança De óculos
 E meu filho de cuca legal Eu quero plantar
 E colher com a mão A pimenta e o sal...
 Eu quero uma casa no campo Do tamanho ideal
 Pau a pique e sapê...
 Onde eu possa plantar meus amigos Meus discos e livros
 E nada mais...

Fonte: RODRIX, Zé; TAVITO. Casa no campo. Disponível em:
 <<http://letras.terra.com.br/elis-regina/45668>>. Acesso em: 25 jan. 2009.
 A canção representa um desejo ainda não realizado que se projeta para o futuro. Isso pode ser observado:

- (A) Pela repetição de um mote no início das estrofes 1, 2 e 5.
 (B) Pela repetição de um estribilho nas estrofes 1, 2 e 5.
 (C) Pela metáfora da estrofe 4 "Eu quero a esperança / De óculos".
 (D) Pela repetição do pronome pessoal na primeira pessoa.
 (E) Pela metáfora da estrofe 3 "Eu quero o silêncio / das línguas cansadas".

Gabarito	% de respostas				
A	A	B	C	D	E
	34,4	17,1	12,7	27,4	8,3

(SÃO PAULO, 2010b, p. 166)

A habilidade H38 aborda, dentro de uma perspectiva didática, os procedimentos para a construção do significado de um texto literário dentro de suas especificidades técnicas, estilísticas e artísticas. O trabalho com essa habilidade requer que o aluno mobilize os conhecimentos técnicos de tratamento de texto literário e os articule a outro elemento estruturador do próprio texto.

Considerando a Tabela 3, a habilidade H38 ocorre em 4 dos 24 exercícios e atingiu 34% dos acertos. O Quadro 11 apresenta um exercício que realiza a habilidade estudada:

Quadro 11: Sétimo exercício modelo

Leiam com atenção o seguinte verso da letra da música: "Será que ela mexe o chocalho ou o chocalho é que mexe com ela".
 a) Levando-se em conta o assunto da letra da música, o que sugere a sonoridade do verso?

b) Transcrevam da letra da música outro verso que tenha a mesma sonoridade. (SÃO PAULO, [2009?]c, p. 31).

O exercício indicado no Quadro 11 baseia-se na música *Morena de Angola*, de Chico Buarque, que faz uma apresentação da beleza de uma figura feminina por meio dos movimentos associados a ela. Esse dinamismo apresenta-se representado na letra da música por uma riquíssima construção poética, especialmente no nível fonético do texto, que associa os ruídos dos chocalhos que adornam a morena à sonoridade das palavras que fazem sua descrição. A escolha desse poema para o trabalho é um ponto de destaque da atividade.

Em relação ao comando, o exercício apresenta-se também de forma objetiva e representa precisamente a habilidade H38, especialmente no item (a), pois solicita o estabelecimento de uma relação entre a sonoridade de um verso do texto e seu conteúdo temático. O item (b) reforça o trabalho do item anterior.

Para resolver a questão, o aluno deve perceber as aliterações e assonâncias presentes no poema e, considerando o excerto focalizado, relacionar os fonemas representados pelos dígrafos ch e lh e pela letra x ao ruído do chocalho que se movimenta.

A atividade apresenta uma complexidade relativa, pois o aluno deve reconhecer os mecanismos de elaboração poética a partir do nível fonético do texto. O gênero discursivo selecionado, mais uma vez foi o poema, agora explorado na correlação entre seus elementos estruturais e formais e seu conteúdo temático.

Existem ainda mais três questões que desenvolvem a habilidade H38. Ainda no mesmo livro, um exercício de múltipla escolha que também relaciona a sonoridade do verso ao seu significado. Na apostila referente ao 4º bimestre do 1º. ano, há um estudo sobre a relação entre as redondilhas e a poesia popular e, no 2º. ano, na primeira apostila, uma atividade bastante semelhante àquela exigida na avaliação do SARESP.

De forma geral, a habilidade H38, quanto à frequência, também poderia ser mais explorada. A contextualização aparece de forma satisfatória, com nítida prevalência do trabalho com o gênero poema. O nível de complexidade das questões, mais uma vez, recai prioritariamente sobre os pré-requisitos conceituais.

Conclusão

Este estudo reflexivo dos procedimentos didáticos que permeiam o trabalho com as habilidades de leitura e com gêneros discursivos presentes no material didático Caderno do Aluno, sob a ótica da Matriz de Referência do Saesp, permite observar, de forma geral, um avanço significativo no que diz respeito, especialmente, à multiplicidade de gêneros discursivos. Dessa forma, o aluno que realiza a avaliação do Saesp, tendo realizado os estudos no Caderno do Aluno, não encontra estranhamento quanto aos gêneros solicitados no exame, tendo em vista que os exercícios focalizam um representativo número de gêneros discursivos.

Em relação à *frequência*, nota-se que as habilidades H15 e H38, embora tenham sido abordadas por questões específicas, não se destacam nesse quesito, como ocorre com a habilidade H05. Como se trata de habilidades cujo patamar de acerto se insere na faixa dos 30%, cabe verificar a necessidade de um desenvolvimento mais amplo de atividades relacionadas, em especial, a essas duas habilidades.

Quanto aos critérios de *clareza do comando* e *contextualização* dos exercícios, nota-se que, paralelamente às atividades que desenvolvem de forma satisfatória esses critérios, ainda se detectam ocorrências de questões que não se inserem num trabalho bem construído sobre esses aspectos, o que caracteriza uma irregularidade no tratamento didático desses critérios.

Sobre essa verificação, é importante ressaltar a necessidade de uma revisão de exercícios que apresentam pontos falhos ou abordagens limitadoras

que não permitem um correto desenvolvimento da habilidade desenvolvida pela questão.

Por sua vez, o tópico *nível de complexidade do exercício* merece uma reflexão pontuada. A análise empreendida evidenciou que a articulação entre habilidade focalizada e o gênero selecionado foi o fator determinante do grau de dificuldade na execução da questão. Dessa forma, uma habilidade que focaliza um gênero discursivo estruturalmente mais complexo tende a produzir uma questão com uma exigência maior de pré-requisitos.

Essa exigência de pré-requisitos para a resolução de questões, aqui compreendidos como conhecimentos necessários para a resolução de questões específicas, numa abrangência local, constitui uma questão que merece ser explorada atentamente quando se trata da análise dos materiais didáticos considerados. As questões analisadas evidenciaram que o conhecimento de elementos gramaticais, de terminologia específica do tratamento de textos, em especial os literários, por exemplo, são fundamentos constituintes da articulação entre os gêneros e as habilidades. Esses elementos, porém, de uma forma geral, não se encontram apresentados de forma estratégica no material, o que ocasiona uma possível dificuldade para o aluno, não no nível das habilidades e dos gêneros, mas da ausência de um trabalho bem alocado que consolide as bases necessárias para que o exercício possa ser resolvido. Assim, faz-se necessário um olhar mais atento, no material analisado, ao modo como se articulam os conteúdos conceituais requeridos para a execução das atividades no material didático.

Quando se trata da formação do aluno do EM em relação ao desenvolvimento de sua competência leitora, deve-se considerar o fato de que o desempenho

[...] é preocupante, principalmente porque estão finalizando o EM e terão dificuldades para participar de processos seletivos e para desenvolver seus estudos no ensino superior. Ou, ainda que não possam ou queiram seguir para o Ensino Superior, estarão saindo da escola como leitores pouco proficientes, o que é uma situação bastante grave. (SÃO PAULO, 2010b, p. 175).

Faz-se necessário, assim, priorizar o trabalho cotidiano de desenvolvimento dessas habilidades, desenvolvendo e aperfeiçoando estratégias e atividades que tragam contribuições significativas para o aprimoramento das bases necessárias ao suprimento das necessidades educacionais dos alunos desse nível de ensino.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. 244p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *A leitura de gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa da perspectiva sociocognitiva*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (Não Publicado).

KOCH, Ingedore Villaça. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa Salim.; NAME, Maria Cristina (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 95-107.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, André Figueiredo. *Como elaborar artigos*. São Paulo: Humanitas, 2011. (Coleção Metodologias, v. 5).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio*. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010a.

SÃO PAULO (Estado). *Matriz de Referência para a avaliação do Saresp: documento básico*. São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: <http://Saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/Saresp2010_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf> Acesso em: 01 ago. 2012.

SÃO PAULO (Estado). *Relatório Pedagógico Saresp 2010: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2010b. Disponível em: <http://www.derjundiai.com/download/HOME-INDEX/Lingua%20Portuguesa%2027_09_11.pdf> Acesso em: 01 ago. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa, EM*. Coordenação geral: Maria Inês Fini. 1ª série, v. 1, São Paulo: SEE, [2009?]a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa, EM*. Coordenação geral: Maria Inês Fini. 1ª série, v. 2, São Paulo: SEE, [2009?]b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa, EM*. Coordenação geral: Maria Inês Fini. 1ª série, v. 4, São Paulo: SEE, [2009?]c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa, EM*. Coordenação geral: Maria Inês Fini. 2ª série, v. 1, São Paulo: SEE, [2009?]d.

Anexos

Quadro 12- MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DO SARESP LÍNGUA PORTUGUESA- 3ª série do Ensino Médio

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO		
GRUPO I Competências para observar	GRUPO II Competências para realizar	GRUPO III Competências para compreender
<p>I – Situações de leitura de gêneros não literários: regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, alegorias, propagandas institucionais, slogans, enunciados escolares, textos informativos de interesse curricular, texto expositivo didático, notícias, reportagens, folhetos de informação, charges, cartas de opinião, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, mapas, estatutos, gráficos, currículos, definições.</p>		
<p>OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)</p> <p>Tema 1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos</p>	<p>H01 Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não literários): regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, enunciados escolares, textos informativos de interesse curricular, notícias, reportagens, folhetos de informação, charges, cartas de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, mapas, estatutos, gráficos, currículos ou definições.</p>	<p>H03 Inferir o público-alvo provável e os objetivos do autor ou do enunciador de um texto.</p>
	<p>H02 Identificar os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronomes de tratamento ou da adjetivação.</p>	
<p>Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto</p>	<p>H04 Identificar o sentido restrito a determinada área de conhecimento (técnica, tecnológica ou científica) de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de um texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinônimo no contexto em que se insere.</p>	<p>H07 Localizar e integrar várias informações explícitas distribuídas ao longo de um texto, sintetizando-as em uma ideia geral, categoria ou conceito.</p>
	<p>H05 Identificar o sentido de palavra ou expressão gramatical (conjunções, advérbios etc.) utilizadas em segmento de um texto, selecionando aquela que pode substituí-la no contexto em que se insere.</p>	<p>H08 Diferenciar ideias centrais e secundárias; ou tópicos e subtópicos do texto.</p>
	<p>H06 Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fato ou fenômeno, em um texto.</p>	<p>H09 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas.</p>
		<p>H10 Inferir tema ou assunto principal de um texto, estabelecendo relações entre informações pressupostas ou subentendidas.</p> <p>H11 Inferir propostas subentendidas do autor para a resolução de determinado problema, com base na compreensão global do texto.</p>

Fonte: São Paulo (2009, p. 54)

Quadro 13- MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DO SARESP LÍNGUA PORTUGUESA- 3ª série do Ensino Médio

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO		
GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
Competências para observar	Competências para realizar	Competências para compreender
<p>OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)</p> <p>Tema 3 – Reconstrução da textualidade</p> <p>Tema 4 – Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos</p> <p>Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita</p>	<p>H12 Identificar estratégias empregadas pelo autor, em um texto argumentativo, para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.</p> <p>H13 Identificar a proposta defendida pelo autor em um texto, considerando a tese apresentada e a argumentação construída.</p> <p>H14 Identificar componentes do texto argumentativo, como por exemplo: argumento/ contra-argumento; problema/solução; definição/exemplo; comparação; oposição; analogia; ou refutação/ proposta.</p> <p>H15 Estabelecer relações entre segmentos do texto, identificando retomadas ou catafóricas e anafóricas ou por elipse e repetição.</p> <p>H16 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto.</p> <p>H17 Organizar em uma dada sequência proposições desenvolvidas pelo autor em um texto argumentativo.</p> <p>H18 Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.</p>	<p>H19 Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor.</p> <p>H20 Inferir o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo.</p> <p>H21 Justificar o papel de categorias da enunciação – pessoa, tempo e espaço – na construção de sentidos para um texto.</p> <p>H22 Justificar o efeito de sentido produzido, no texto, pelo uso de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico.</p> <p>H23 Identificar, em um texto, procedimentos explícitos de remissão ou referência a outros textos.</p> <p>H24 Justificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento de uma mesma informação veiculada em diferentes textos.</p> <p>H25 Justificar o recurso a formas de apropriação textual, em um texto, como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre.</p> <p>H26 Identificar, em um texto, normas ortográficas, de concordância, de regência ou de colocação pronominal, com base na correlação entre definição/exemplo.</p> <p>H27 Identificar, em um texto, as marcas linguísticas que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos.</p> <p>H28 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).</p> <p>H29 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia ou da sintaxe.</p> <p>H30 Justificar, em um texto, a presença de marcas de variação linguística, no que diz respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, ao léxico, à morfologia ou à sintaxe.</p> <p>H31 Justificar o uso de empréstimos linguísticos e gramaticais de outras línguas, em um texto em língua portuguesa.</p> <p>H32 Aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação, com base na correlação entre definição/exemplo.</p> <p>H33 Aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo.</p>



Fonte: São Paulo (2009, p. 55)

Quadro 14- MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DO SARESP LÍNGUA PORTUGUESA- 3ª série do Ensino Médio

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO		
GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
Competências para observar	Competências para realizar	Competências para compreender
II – Situações de leitura de gêneros literários: contos, crônicas reflexivas, apólogos, novelas, romances, peças de teatro, ensaios literários, cartas literárias, letras de música, poemas.		
<p>OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)</p> <p>Tema 6 – Compreensão de textos literários</p>	<p>H34 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.</p> <p>H35 Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário.</p> <p>H36 Identificar, em um texto literário, processos explícitos de remissão ou referência a outros textos ou autores.</p>	<p>H37 Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em uma sequência lógica.</p> <p>H38 Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema.</p> <p>H39 Estabelecer relações temáticas ou estilísticas de semelhança ou oposição entre textos literários: de diferentes autores; de diferentes gêneros; ou de diferentes épocas.</p> <p>H40 Estabelecer relações entre as condições histórico-sociais (políticas, religiosas, morais, artísticas, científicas, estéticas, econômicas etc.) de produção de um texto literário e fatores linguísticos de sua produção (escolha de gêneros, temas, assuntos, estruturas, finalidades, recursos).</p> <p>H41 Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores).</p>
		<p>H42 Inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global.</p> <p>H43 Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens.</p> <p>H44 Inferir a perspectiva do narrador em um texto literário narrativo, justificando conceitualmente essa perspectiva.</p> <p>H45 Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária.</p> <p>H46 Justificar os efeitos de sentido produzidos em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>H47 Justificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.</p> <p>H48 Justificar o efeito de sentido produzido no texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.).</p> <p>H49 Justificar o período de produção (época) de um texto literário, considerando informações sobre seu gênero, tema, contexto sociocultural ou autoral.</p> <p>H50 Articular conhecimentos literários e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para explicar ambiguidades, ironias, expressões figuradas, opiniões ou valores implícitos.</p>

Fonte: São Paulo (2009, p. 56)

Quadro 15- MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DO SAESP LÍNGUA PORTUGUESA- 3ª série do Ensino Médio

<p>Autores recomendados para a leitura de textos literários e gêneros: letras de música popular brasileira, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Machado de Assis, Fernando Sabino, Manoel de Barros, Mario Quintana, Alcântara Machado, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Lima Barreto, Álvares de Azevedo, Tomás Antonio Gonzaga, Gregório de Matos, Ferreira Gullar, José J. Veiga, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Castro Alves, Gonçalves Dias, Gilberto Freyre, Manuel Antônio de Almeida, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Maria de Andrade, Igâncio de Loyola Brandão, Rachel de Queiroz, Adélia Prado, Olavo Bilac, Aluísio de Azevedo, Martins Pena, Moacyr Scliar, Murilo Rubião, Lygia Fagundes Telles, Osman Lins, Nélida Piñon, Dalton Trevisan, Autran Dourado, José Guimarães Rosa, Gil Vicente, Eça de Queirós, José Saramago, Camilo Castelo Branco, António Lobo Antunes, Nelson Rodrigues, Mia Couto, Oswald de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Euclides da Cunha, Mário de Sá-Carneiro, Luís de Camões, António Vieira, Rubem Fonseca, Gianfrancesco Guarnieri, Ariano Suassuna, Caio Fernando Abreu, fortuna crítica autorizada e academicamente legitimada.</p>
<p>III – Situações de produção de textos</p>
<p>Produzir um artigo de opinião com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.</p>

Fonte: São Paulo (2009, p. 57)