

PROVA CAMPINAS 2010

um modo *indisciplinar* de avaliar as práticas escolares nos anos iniciais da Rede Municipal Escolar de Campinas

AUTORES

Anna Regina Lanner de Moura
Antonio Miguel
Lilian Lopes Martin da Silva
Norma Sandra de Almeida Ferreira

FE/UNICAMP
Pref. Municipal de Campinas
Secretaria da Educação
Campinas, SP
2015

Elaboração da ficha catalográfica

Rosemary Passos
(Bibliotecária)

Tiragem

Eletrônica (E-book)

Núcleo Editorial

FE/UNICAMP
Av. Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária
13083-970 Campinas - SP
Tel: (19) 3521-5571
E-mail: bibrose@unicamp.br

Apoio institucional

UNICAMP - Faculdade de Educação
Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria
da Educação

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos - CRB-8ª/5771

P948 Prova Campinas 2010: um modo *indisciplinar* de avaliar as práticas escolares nos anos iniciais da Rede Municipal Escolar de Campinas / autores: Anna Regina Lanner de Moura; Antônio Miguel; Lilian Lopes Martin da Silva; Norma Sandra de Almeida Ferreira. - Campinas, SP: FE/UNICAMP: Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria da Educação, 2015.

ISBN: ISBN 978-85-7713-168-6

1. Avaliação educacional. 2. Prática de ensino. 3. Ensino das séries iniciais. I. Moura, Anna Regina Lanner de. II. Miguel, Antônio. III. Silva, Lilian Lopes Martin da. IV. Ferreira, Norma Sandra de Almeida. V. Título.

15-043-BFE

20ª CDD – 371.26

Impresso no Brasil
2015

ISBN: 978-85-7713-165-5



Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito do Autor. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: "Dos crimes contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral - art. 184; Violar direito autoral: pena - detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena - reclusão de um a quatro anos e multa. Todos direitos reservados e protegidos por lei.

**PROVA CAMPINAS 2010: UM MODO INDISCIPLINAR DE AVALIAR AS
PRÁTICAS ESCOLARES NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL ESCOLAR DE
CAMPINAS**

AUTORES

Anna Regina Lanner de Moura

Antonio Miguel

Lilian Lopes Martin da Silva

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Campinas, 2015

SUMÁRIO

Prefácio.....	04
Apresentação	06
Introdução	08
Algumas ideias que orientaram a elaboração e a análise dos resultados da Prova Campinas 2010.....	16
Considerações acerca dos usos preponderantemente normativos da linguagem	39
Considerações acerca dos usos preponderantemente alegóricos da linguagem	79
Considerações acerca dos usos <i>nem</i> preponderantemente alegóricos e <i>nem</i> preponderantemente normativos da linguagem	92
Considerações Finais	105
Hiperlinks	108
Bibliografia	239

Prefácio

Estamos diante de um trabalho vigoroso, que expõe um percurso extenso realizado entre que envolveu análises e reflexões da avaliação diagnóstica e investigativa das práticas escolares. Tais análises são feitas através do desempenho coletado na Prova Campinas – 2010, dos alunos dos 4^{os} anos da Rede Municipal de Campinas.

O percurso envolveu desde a realização de um curso de formação para os professores do Ciclo II da rede municipal de Campinas, até o levantamento por estes professores, em suas unidades escolares, de conjunto de fontes (tais como: livros didáticos, cadernos de alunos, projetos pedagógicos etc.), a elaboração de questões da prova e de seus gabaritos de correção, a própria correção da prova, o tratamento estatístico dos dados, a produção das análises e do relatório final.

A Prova Campinas, sob uma perspectiva de um projeto em continuidade, resultou de uma decisão da SME/Campinas, que optou, em 2005, pela construção de seu próprio processo de avaliação de desempenho dos alunos, o que culminou na numa 1^a aplicação da Prova em 2008. As provas que constituem esse projeto– tais como as de 2008 e 2010, até agora realizadas - não pretendem avaliar a capacidade individual de memorização de conteúdos disciplinares por parte dos alunos. Concentra-se na verificação de como os alunos lidam com diferentes configurações de textos que mobilizam as práticas escolares referentes aos conhecimentos envolvidos em diferentes contextos de atividade humana. As questões da Prova Campinas, de algum modo, mobilizam (isto é, fazem referência, tematizam, discutem, problematizam etc.) práticas semelhantes às que têm circulado em escolas da rede, ou então aquelas que efetivamente se realizam ou que foram realizadas em contextos extraescolares de atividade humana.

Certamente muito tem se pesquisado, se falado e se investido em uma gama de dados provenientes de avaliações sobre as instituições escolares, seus alunos e seus professores; no entanto, a maior parte desses dados acaba não sendo utilizada por aqueles que mais estão em condições de promover as devidas melhorias em âmbito escolar, ou seja: professores, especialistas, funcionários, alunos e/ou pais. A Prova Campinas 2010, diferente da de 2008, não se restringiu às questões de Matemática e de Português. Envolveu um conjunto de questões amplas, tendo como base a necessidade de mobilização de toda a gama de conhecimentos pertinentes a

essa etapa da vida escolar. Resultou do envolvimento colaborativo integral e efetivo de profissionais da Secretaria Municipal da Rede Municipal de Campinas, partindo de material representativo do trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, em contraposição às avaliações de desempenho correntes no país, que em geral visam à classificação de estudantes ou à hierarquização das escolas, estando pautadas em conteúdos, competências ou habilidades.

O leitor terá diante de si um trabalho singular que procura explorar os resultados estatísticos obtidos pelos alunos da rede, e que com base nas várias composições destes resultados, tece considerações acerca dos conhecimentos mobilizados nos anos iniciais da rede municipal de Campinas.

Para a realização deste trabalho, o grupo de autores - Anna Regina Lanner de Moura, Antonio Miguel, Lilian Lopes Martin da Silva e Norma Sandra de Almeida Ferreira - optou pela definição de quatro descritores: usos da linguagem nos textos, usos da linguagem solicitados pelos comandos textuais, práticas referidas pelos comandos textuais e campos de atividade humana mobilizados nos jogos de cenas dos textos. Tal opção, por sua vez, oportunizou análises e ponderações acerca dos usos preponderantemente normativos da linguagem, dos usos preponderantemente alegóricos da linguagem e dos usos *nem* preponderantemente alegóricos e *nem* preponderantemente normativos da linguagem.

Portanto, acreditamos que esta publicação pode ser objeto de análise e de crítica e, neste sentido, é colocada à disposição dos professores, bem como pesquisadores e demais interessados, como uma das formas de refletir sobre o desenvolvimento das práticas escolares com crianças, olhando para a avaliação como um processo - e não como um resultado pontual - e também como um mecanismo de reflexão e conhecimento por parte dos professores sobre a realidade e o trabalho que realizam.

Eliana da Silva Souza - Coordenadora Pedagógica SME/Campinas

Juliana Maria Arruda Vieira - Professora SME/Campinas

Apresentação

Com este texto – publicado sob a forma de e-book - conclui-se um longo percurso de trabalho que envolveu a discussão, elaboração, aplicação, confecção de gabarito, correção e análise do que se denominou **PROVA CAMPINAS 2010**.

Este texto pode também ser acessado e lido diretamente online no endereço: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/prova-campinas-2010/>. A vantagem de se lê-lo diretamente online neste referido site é que os inúmeros hiperlinks que ele apresenta fornecendo informações e esclarecimentos adicionais sobre o processo de elaboração e análise dos resultados da Prova Campinas 2010 podem ser fácil e opcionalmente acessados ao longo da leitura do texto. Já a leitura do e-book através de outros sites não oferece esse recurso. Entretanto, todos esses hiperlinks – especificados, ao longo deste texto, através de seus títulos em letras maiúsculas e em negrito - foram aqui integralmente mantidos dentro do item intitulado HIPERLINKS.

O trabalho realizou-se através de um convênio de cooperação entre Unicamp e Prefeitura Municipal de Campinas, numa parceria entre a Secretaria de Educação de Campinas - através de sua **COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO - e DOCENTES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP**, sendo extensivo a professores, coordenadores e assessores da rede municipal escolar.

Todas essas instâncias envolveram-se nesta parceria desde 2007, quando se realizou a primeira avaliação de desempenho dos estudantes das então terceiras séries, através da **PROVA CAMPINAS 2008**, numa avaliação diagnóstica e em larga escala. Essa primeira etapa do trabalho concluiu-se em 2009, com a apresentação do “Relatório Final de Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º Ano do ciclo II da Rede Municipal de Campinas – SP – 2008” (**RELATÓRIO PC-2008**).

O marco inicial dos trabalhos da Prova Campinas – 2010 ocorreu no início do ano de 2010. A esse momento seguiram-se muitos outros, envolvendo diferentes personagens dessa história, numa intensa discussão que colocou em pauta desde a pertinência da avaliação pretendida, até o processo de correção das provas e elaboração deste relatório. A forma encontrada para essa parceria englobou:

- a) A realização de um **CURSO DE FORMAÇÃO** de 150 horas para cerca de 35 professores, ocorrido ao longo do ano de 2010. As sessões desse trabalho foram filmadas, com a autorização do grupo, resultando em inúmeras horas de gravação para posterior investigação e geração de dados;
- b) O desenvolvimento de uma pesquisa pelos professores em suas unidades escolares, que resultou em análises preliminares de um amplo conjunto de fontes escolares, tais como: livros didáticos em circulação, cadernos de alunos, projetos pedagógicos das escolas, planejamentos anuais escolares, avaliações escritas realizadas pelos alunos ao longo de 2010, registros em vídeos, fotos de murais de escolas da rede municipal etc.
- c) A elaboração das questões da prova e do **GABARITO DE CORREÇÃO** por uma **EQUIPE MISTA DE PROFISSIONAIS**;
- d) O desenvolvimento da correção por **PROFISSIONAIS DA REDE**, no ano de 2011;
- e) O **TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS** pela Secretaria de Educação;
- f) A produção das análises e deste relatório.

Podemos observar facilmente o modo coletivo de conduzir essa experiência em seu longo itinerário. O trabalho é finalizado com este relatório, igualmente tecido a várias mãos, e que deve ser tomado como registro e expressão dessa forma coletiva de fazer e de pensar. Espaço de diferentes maneiras de dizer, mas que assume em sua totalidade e como interlocutores principais, os professores.

Nossa expectativa é que possa subsidiar futuros debates relativos a modificações das práticas escolares e das políticas educativas de qualificação profissional no sentido de uma melhoria efetiva da qualidade de ensino na rede escolar do município de Campinas. Esperamos, portanto, a ampla divulgação do texto para que, em circulação e em mãos de muitos leitores, possa suscitar outras possibilidades de reflexão.

O texto está organizado em uma introdução, na qual apresentamos considerações acerca dos pressupostos gerais que orientaram esse trabalho, e três diferentes capítulos que reúnem as ponderações e análises dos conjuntos de itens da prova segundo o uso preponderante da linguagem, um dos descritores desta avaliação.

Introdução

A Prova Campinas 2010 envolveu 2771 alunos matriculados no 4º ano e 455 professores de séries iniciais da rede escolar desta cidade. Deu continuidade à prova anterior (2008), objetivando identificar - para problematizar - práticas escolares de mobilização cultural, ou seja, o conjunto de ações físicas, intelectuais e afetivas que são realizadas pelo coletivo de profissionais da escola e os alunos, com a intenção de promover atitudes, valores e comportamentos, através da mobilização dos conhecimentos.

Em ambas as provas (2008 e 2010), acordou-se que os desempenhos individuais dos alunos não seriam utilizados para classificar ou ranquear alunos, professores, turmas ou escolas. O propósito de ambas também não estava voltado para a avaliação dos desempenhos dos alunos em si mesmos, mas como um meio para se avaliar, discutir e redimensionar práticas escolares em curso na rede. Embora a prova recolha e registre os desempenhos individuais dos estudantes, estes não são abordados como domínios individuais de conhecimento cognitivo, mas como desempenhos situados, forjados no terreno complexo que movimenta a vida escolar, que se constitui, por sua vez, no âmbito político, cultural, social e histórico. É sobre esse conjunto de práticas que os desempenhos individuais gerados pela prova permitem pensar.

Nesse sentido, as respostas são compreendidas e avaliadas como resultantes da participação dos estudantes em um jogo de pergunta e resposta, enraizado na situação em que está sendo estabelecido. Desse jogo participam não apenas o contexto escolar de uma avaliação, com todos os rastros de significado e memória que esta possa ter para os alunos, mas também as práticas referidas por cada um dos textos e seus comandos, que são práticas vinculadas a diferentes contextos de atividade humana.

Um dos maiores desafios da Prova Campinas – 2010 foi a opção de se produzir uma prova indisciplinar, com base em descritores indisciplinares. A edição de 2008 se restringiu a avaliar práticas escolares em circulação nos anos iniciais da Rede Municipal, através do desempenho dos alunos das então terceiras séries, em práticas escolares referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi, portanto, uma *prova disciplinar*, ou, melhor dizendo, uma *prova bidisciplinar*. Nessa

edição, de 2010, não nos limitamos às disciplinas de Português e Matemática – avançamos para todos os componentes curriculares dos anos iniciais da escola - e nem mesmo demarcamos no instrumento de avaliação os itens referentes a este ou àquele componente curricular.

Outro desafio foi conceber um conjunto de descritores capazes de orientar a produção e correção da prova, expressando as concepções que, teórica e politicamente, vêm orientando esse trabalho. Foram definidos quatro descritores: 1. Usos da linguagem nos textos; 2. Usos da linguagem solicitados pelos comandos textuais; 3. Práticas referidas pelos comandos textuais; 4. Campos de atividade humana mobilizados nos jogos de cenas dos textos.

Os 14 textos (subdivididos em 55 itens) que a compõem distribuem-se em dois cadernos e apresentam comandos que solicitam dos estudantes respostas dissertativas (não de múltipla escolha), em que esteja sendo feito determinado uso da linguagem, dando-se atenção às diferentes práticas referidas pelos textos/ comandos e aos campos de atividade humana aí envolvidos.

Esses usos foram agrupados em três conjuntos mutuamente excludentes: 1. usos orientados por propósitos preponderantemente normativos; 2. usos orientados por propósitos preponderantemente alegóricos e usos orientados por propósitos que não são *nem* um nem outro.

As diversas práticas a que se referem os itens da prova foram agrupadas nos seguintes eixos:

- Práticas de Gestão do Patrimônio Geopolítico e Histórico (PGPGH)
- Práticas de Usos do Espaço Físico e do Tempo (PUET)
- Práticas de Gestão de Si e do Outro (PGSO)

Cada uma dessas práticas vincula-se a um campo de atividade humana específico. Em toda a prova estão presentes os seguintes campos de atividade humana, mobilizados nos jogos de cena dos textos: 1. Navegação aérea/astronomia/lazer (festas; show); 2. Cartografia rodoviária; urbanismo público/gestão do espaço público; 3. Gestão estatística de população/gestão geopolítico-administrativa; 4. Gestão pública do lixo/ gestão do lixo urbano; 5. Indústria de reciclagem de papel; 6. Gestão ambiental; preservação de cursos de água; 7. Exploração do trabalho/ trabalho rural; 8. Gestão da saúde

corporal/nutrição/gestão ético-estético do corpo; 9. Ciclismo/recreação; 10. Educação escolar/mídia (impressa) escolar; 11. Desportivo; 12. Urbanismo/recreativo, conforme descrito no **QUADRO G**.

A Prova Campinas 2010 foi intencionalmente elaborada sob um regime "indisciplinar" de mobilização cultural, isto é, não pretendeu ser nem uma prova disciplinar e nem interdisciplinar. Isso não quer dizer que nos textos que compõem a prova de 2010 não possamos identificar certos conteúdos que costumam ser alocados, alojados e trabalhados em diferentes disciplinas escolares. Significa que a equipe de elaboradores, ao elegê-los para compor a prova, não o fez com o propósito de tipificá-los (classificá-los) disciplinarmente com base exclusiva em conteúdos fixos previamente vistos como pertencentes a uma disciplina e não a outra, ou a quaisquer delas isoladamente. Assim, não foi o "conteúdo" do texto, e nem a sua "forma" ou o seu "gênero", que o "amarrou" inevitavelmente a uma determinada disciplina, ainda que um leitor externo - professores, pais e mesmo, é claro, as crianças enquanto leitores exclusivos para os quais a prova foi elaborada - pudesse fazer tais associações.

Na verdade, embora professores de todas as disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental tivessem participado da elaboração da prova, nenhum aspecto inerente aos textos tomados em si e por si mesmos foi visto por essa equipe como tendo o poder de "amarrá-los" inevitavelmente a uma determinada disciplina.

Assim, a *indisciplinaridade* de um texto se caracteriza pelo fato de ele não possuir um estatuto categorial fixo e absoluto, mas sim relativo aos diferentes modos como cada leitor o mobiliza em cada prática situada de leitura.

Além disso, os significados produzidos nessas diferentes mobilizações também não são vistos como propriedades inerentes ao texto, e nem como intenções ou desejos arbitrários impostos pelos leitores. Sim, como algo que se constitui em cada ato de mobilização do texto, por força do conjunto de regras - não prescritivas e nem necessariamente explícitas - que orienta, em cada mobilização, as ações do leitor no sentido de se atingir propósitos intencionalmente definidos ou não.

A *indisciplinaridade* dos 14 textos que compuseram a Prova Campinas 2010 está relacionada à nossa intenção de *lê-los dinamicamente* como **JOGOS CÊNICOS DE LINGUAGEM**, isto é, como **JOGOS DE LINGUAGEM** que encenam **PRÁTICAS CULTURAIS**.

Quando as crianças estavam realizando a Prova Campinas - e elas estavam cientes de que estavam realizando uma prova -, elas estavam realizando efetivamente - e *exclusivamente* - práticas conjugadas e interdependentes de leitura e de escrita de textos na língua portuguesa, textos estes por nós concebidos como jogos de linguagem ou jogos de cena, orientados por gramáticas diferentes. Isso significa que as práticas que estão sendo referidas, sugeridas e/ou evocadas no leitor por sinais gráficos (palavras, frases, imagens, cores, desenhos, sons etc.), caso da prova, não estão sendo efetivamente realizadas pelas crianças quando leem esse texto ou quando escrevem respostas em obediência a um comando verbal que lhes é remetido.

Assim, no contexto da Prova Campinas 2010, fizemos uma distinção entre práticas culturais diretas (isto é, aquelas que efetivamente realizamos) e práticas culturais indiretas, referidas, sugeridas ou evocadas através das práticas de leitura e de escrita. Uma coisa é andar efetivamente de bicicleta, por exemplo; outra coisa é referir-se (sugerir ou evocar) à prática de andar de bicicleta através da leitura de um texto impresso, contendo ou não imagens.

Vamos dar um exemplo para esclarecer melhor isso. Considere o texto **C1T1** (Texto 1 do Caderno 1) da Prova Campinas 2010. Trata-se da letra da música "*Vou Pra Campinas*" de Alceu Valença e Vicente Barreto. É claro que ele não deve ser visto como um texto de Português, História, Geografia, Matemática, etc., isto é, ele não deve ser visto como um "texto escolar", muito menos como um "texto disciplinar" e nem foi produzido com essa intenção.

Entretanto, quando mobilizado no campo de atividade educativa escolar e, mais especificamente, numa situação de prova, ele pode passar a ser visto como um texto escolar particularmente associado ao domínio de uma disciplina específica - Língua Portuguesa, por exemplo. Mas o fato desse texto poder ser visto como um texto escolar disciplinar não impede que possa ser visto também como uma encenação de um único ator-viajante, que faz uma viagem aérea do Rio de Janeiro a Campinas e que, ao fazê-lo, descreve alegoricamente (figurativamente) a paisagem aérea.

O texto, então, encena a prática cultural de viajar de avião em um contexto do campo aeronáutico de atividade humana. Mais particularmente, encena a prática de viajar de avião do Rio de Janeiro a Campinas, segundo roteiro aéreo previamente

definido para essa viagem específica. Mais particularmente ainda, o texto encena uma prática de deslocamento espacial de uma máquina aérea que "realiza" ações automáticas em resposta a um conjunto normativo de ações definidas realizadas pelo piloto que a dirige.

Embora a leitura do texto pudesse nos fazer imaginar essas cenas, o que ele descreve, entretanto, são as ações de um viajante - cantor e poeta - que deverá realizar um show musical na cidade de Campinas. Em seus devaneios projetivos, esse cantor realiza a prática de deslocamento espacial aéreo ao mesmo tempo em que realiza a prática de visualização espacial e a prática de descrição alegórica da paisagem aérea da baía da Guanabara iluminada pelo sol.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o leitor realiza diretamente uma prática situada de leitura desse texto - isto é, dessa encenação de práticas conjugadas "citadas" pelo texto -, ele é também remetido, pela prática de leitura, a tais práticas citadas.

Para cada um dos 14 textos da prova há também um conjunto de *comandos textuais* que são remetidos aos alunos. *Comandos textuais* são perguntas relativas aos textos, feitas para os alunos. Diante das ilimitadas possibilidades de um leitor compreender e significar um texto, na situação de prova, tais perguntas ou comandos textuais demarcam limites para tais processos subjetivos de compreensão e significação. De certo modo, tais comandos textuais, na situação considerada, representam o poder e o controle exercido pela equipe de avaliação sobre as ilimitadas possibilidades de leitura, compreensão e ressignificação de um texto por parte das crianças que estão sendo avaliadas. Assim, os comandos já delimitam um domínio não arbitrário de aceitabilidade de respostas.

Consideremos, por exemplo, o caso de um dos alunos que deu, para os comandos textuais relativos aos itens **C1T1c** e **C1T1d** da Prova 2010, as respostas "*botando fogo*" e "*uma curuja e outros bichos noturnos*", respectivamente. Ainda que tais respostas pudessem ser vistas como inadequadas, relativamente a esse domínio compartilhado de aceitabilidade, elas não podem ser vistas como "arbitrárias" ou "sem sentido". Desse modo, é esse domínio de aceitabilidade que se objetiva através dos critérios de correção referentes a cada comando textual. É ele que vai operar como fronteira demarcadora de leituras consideradas adequadas,

parcialmente adequadas e inadequadas dos textos da prova, estabelecendo, assim, o que poderiam ser consideradas boas ou más leituras de um texto.

Na encenação ou nos jogos de linguagem, podemos identificar, nos 14 textos da prova e em cada um deles, que não apenas práticas e contextos de atividade humana a eles vinculados são referidos. Neles são feitos também diferentes usos da linguagem.

Nessa prova, a equipe de avaliação optou por fazer uma distinção entre o descritor “usos da linguagem feitos no texto” e o descritor “usos da linguagem solicitados pelos comandos verbais” dirigidos às crianças, os quais, quase sempre, elegem um uso especificado, que pode ou não coincidir com algum dos usos da linguagem que estão sendo feitos no texto. Dependendo do uso da linguagem do texto e/ou solicitado pelo do comando, vários usos conjugados da linguagem (alegórico, verbal, narrativo); (normativo, verbal, explicativo); (normativo, verbal, descritivo); (normativo, imagético, informativo), entre outras composições - podem ser feitos por um mesmo ou pelos vários atores que participam do texto visto como encenação (**QUADRO G**).

É nesse confronto entre usos solicitados da linguagem e usos dela feitos no texto, que as respostas das crianças a cada item da prova devem ser produzidas. Em relação a esses dois descritores interdependentes que orientaram a produção da prova, a maior ou menor adequação da resposta da criança a um item considerado é decidida com base no critério de maior ou menor adequação das respostas das crianças ao *uso solicitado* da linguagem pelo comando textual referente ao item considerado.

Mas a adequação das respostas das crianças não fica plenamente caracterizada apenas com base nesses dois descritores interdependentes, quais sejam: usos da linguagem feitos no texto e usos da linguagem solicitados pelos comandos textuais. Do mesmo modo como os usos da linguagem feitos no texto escrito ou imagético - visto como encenação produzida e em permanente produção - nem sempre coincidem com aqueles que são solicitados às crianças pelos comandos verbais, também as práticas culturais encenadas nesse texto nem sempre coincidem com aquelas que são referidas nos comandos verbais dirigidos às crianças.

Além disso, como uma mesma prática cultural pode ser encenada em diferentes **CAMPOS ECONTEXTOS DE ATIVIDADE HUMANA**, então os campos e contextos de encenação também foram levados em consideração na elaboração da prova. Por exemplo, uma prática de deslocamento espacial pode ser encenada em diversos contextos de diferentes campos de atividade - tais como, por exemplo, os campos aeronáutico, rodoviário, náutico etc. -, fato este que modifica a natureza da própria prática.

Desse modo, os textos e os comandos verbais a eles referentes que compuseram a prova de 2010 foram selecionados com base nos quatro seguintes descritores eleitos pela equipe de elaboração, de modo a expressar os pressupostos políticos, filosóficos, culturais e educacionais que poderiam sugerir um novo papel a ser desempenhado pela escola, pela cultura escolar e pela avaliação das práticas escolares no mundo contemporâneo:

- Usos da linguagem feitos nos textos selecionados;
- Usos da linguagem solicitados pelos comandos textuais aos alunos;
- Práticas culturais referidas pelos comandos textuais;
- Campos de atividade humana mobilizados nos jogos de cena dos textos selecionados.

Vimos nesses descritores indisciplinares uma possibilidade de se romper com o princípio disciplinar de mobilização cultural na produção da prova. Foram eles também que nos permitiram ver de outra maneira as próprias disciplinas escolares, não mais como conjuntos fixos, hierarquizados e seriados de conteúdos, conceitos e procedimentos, mas como modos característicos e tipicamente recorrentes de se fazer certos usos da linguagem referidos ao domínio especificado de objetos e/ou problemas investigados.

Por exemplo, a disciplina de Língua Portuguesa, quando enfocada em sua dimensão literária, poderia ser vista como fazendo os mesmos usos da linguagem que aqueles feitos pelas disciplinas artísticas em geral, usos estes que se aplicam, porém, quase que exclusivamente a textos escritos. Por outro lado, demo-nos conta de que, em sua dimensão gramatical, a disciplina de Língua Portuguesa acabava fazendo usos da linguagem bastante próximos aos que são feitos pela disciplina de

Matemática, quais sejam, usos normativos e convencionais da linguagem que funcionam como padrões de correção da interação comunicativa, dos atos de fala e da produção e organização de textos orais ou escritos em suas dimensões ortográfica, sintática, semântica e estilística.

Assim também, dentre outros usos escolares que são geralmente feitos da linguagem na disciplina de "História", a ênfase, quando se trabalha em obediência estrita ao princípio disciplinar, é fazer usos narrativos da linguagem que se baseiam em rastros ou vestígios considerados pertinentes e, de algum modo, identificáveis e/ou publicamente disponíveis, com o propósito de se constituir memórias ou memórias concorrentes de eventos ou situações consideradas dignas de rememoração.

No caso da "Geografia", dentre outros, preponderam usos descritivos e explicativos da linguagem, sobretudo relativos às ações dialéticas que se estabelecem entre os homens e a natureza, bem como às interações sociais, em diferentes culturas, no que diz respeito às diferentes formas e propósitos de ocupação, uso, localização, ocupação e demarcação do espaço físico e geopolítico.

Já na disciplina de "Ciências", ressaltam-se os usos descritivos, conjecturais, explicativos, argumentativos e previsores da linguagem, relativamente aos fenômenos da natureza, quer com o propósito de se produzir discursos nomotéticos (leis causais ou probabilísticas), quer para se projetar e construir tecnologias e artefatos tecnológicos de quaisquer naturezas.

Na matemática, por sua vez, são preponderantes os **USOS NORMATIVOS DA LINGUAGEM** nos modos de se lidar com objetos de quaisquer naturezas, em quaisquer campos de atividade humana, visando à resolução de problemas orientados por propósitos e/ou critérios sociais previamente definidos e/ou acordados.

O texto dialogado a seguir está estruturado em forma de perguntas e de respostas. Nele, buscamos esclarecer conceitos, tais como: prova indisciplinar; práticas situadas; contextos de atividade humana; usos da linguagem etc., conceitos esses que foram mobilizados no processo de elaboração da prova, assim como as significativas diferenças entre esta avaliação e a de 2008.

Algumas ideias que orientaram a elaboração e a análise dos resultados da Prova Campinas 2010.

- **Por onde você sugere começar esta conversa sobre a Prova Campinas 2010?**

Proponho que a gente comece falando sobre usos normativos da linguagem nos anos iniciais de escolarização, bem como sobre a complexidade e as dificuldades que acompanham esses usos. Isso porque a Prova Campinas 2010 elegeu os *usos da linguagem* – tanto aqueles feitos nos textos, quanto aqueles requeridos nos comandos textuais a eles referidos – como um dos descritores centrais para a elaboração da prova e para a análise das respostas das crianças.

- **Mas o que seria fazer um uso normativo da linguagem?**

Fazer um uso normativo da linguagem significa agir em conformidade a regras que orientam o sentido das ações corporais que realizamos para atingir certos tipos de propósitos considerados inequívocos, isto é, que não podem dar margem a ambiguidades por parte de quem realiza essas ações. Se, por exemplo, o propósito visado por uma criança é ir de bicicleta de sua casa à casa de um amigo, as ações corporais que essa criança deverá realizar para atingir com êxito o seu propósito, deverão estar em conformidade a regras que lhe permitam manter-se em equilíbrio na condução da bicicleta, bem como a regras que lhe permitam orientar-se no espaço físico, seguindo um caminho *inequívoco* (que não precisa ser necessariamente único ou unívoco) para se deslocar de sua casa à casa do amigo.

- **Mas o que tem a ver usar a linguagem com andar de bicicleta?**

Um saber fazer é sempre orientado por regras de um **JOGO DE LINGUAGEM**, mesmo que não tenhamos ciência dessas regras. Essas regras são aprendidas no próprio exercício do saber fazer. No nosso caso, aprendemos as regras de bem conduzir uma bicicleta tentando, através de ensaios e erros, nos manter em equilíbrio sobre a bicicleta em movimento. Existem leis da Física que explicam como é possível um corpo manter-se em equilíbrio numa bicicleta em movimento. Entretanto, ter

ciência dessas leis do equilíbrio físico não nos capacita a andar de bicicleta, assim como adquirir a capacidade de se manter em equilíbrio numa bicicleta em movimento não nos torna, automaticamente, conhecedores das leis do equilíbrio da Física. O que isso tudo quer dizer é que uma coisa é *usar a linguagem para explicar* as leis do equilíbrio que estariam atuando sobre um ciclista em movimento em uma bicicleta, e outra é *usar a linguagem para conduzir diretamente* a própria bicicleta, com êxito. Em ambos os casos estamos fazendo uso da linguagem, mas usos diferentes da linguagem. No primeiro caso, *o nosso corpo age normativamente falando*, isto é, vibrando as cordas vocais de acordo com regras fonéticas que orientam a fala na língua portuguesa, ou então *escrevendo*, isto é, *agindo normativamente* de acordo com regras da prática da escrita na língua portuguesa, ou ainda, *gesticulando* de acordo com *regras compartilhadas* por uma comunidade, orientado por regras que participam da **GRAMÁTICA** do verbo *explicar*, do modo como costuma ser usado pela comunidade científica. No segundo caso, o nosso corpo age orientado por regras gramaticais compartilhadas, não necessariamente por uma comunidade científica, mas por uma comunidade de usuários de bicicletas e que são - voluntária ou involuntariamente - acionadas na interação corporal direta com o artefato cultural denominado "bicicleta".

- **Quer dizer que sempre que realizamos uma ação ou conjunto de ações corporais estamos também fazendo um uso normativo da linguagem?**

Nem sempre. Seria mais apropriado dizer que sempre que um conjunto de ações for realizado em conformidade a regras que orientam *inequivocamente a realização significativa* dessas ações para se atingir uma meta ou propósito, estaremos fazendo usos normativos da linguagem. Mas é preciso esclarecer também que nem toda ação que nosso corpo realiza é orientada por regras. Por exemplo, se em seu trajeto, o garoto da bicicleta a que nos referimos ouve o barulho da buzina de um caminhão, assusta-se e cai, o seu corpo realiza uma ação involuntária (a queda), cujo significado não é orientado pelas regras do manter-se em equilíbrio na bicicleta em movimento. Por outro lado, o motorista do caminhão, quando buzina, está fazendo um uso empírico das regras da **GRAMÁTICA** que orientam os significados que gestos do corpo humano e alertas sonoros ou visuais emitidos pelos veículos ou outros

artefatos adquirem no jogo de linguagem normativamente orientado do Código Nacional de Trânsito no Brasil. Dizemos que toda vez que usamos a linguagem, isto é, que realizamos uma sequência de ações corporais em conformidade a regras de uma **GRAMÁTICA** que orienta o significado dessas ações para se atingir propósitos não necessariamente normativos, tal sequência de ações intencionais serão denominadas **PRÁTICAS CULTURAIS**.

- **Quer dizer que o garoto, quando cai de sua bicicleta, ao ouvir a buzina, não realiza uma prática cultural?**

É isso mesmo. Poderíamos, por outro lado dizer que quando o garoto sai de sua casa e chega à casa do colega, equilibrando-se em sua bicicleta, está realizando não apenas a prática cultural de andar de bicicleta como também práticas culturais de orientar-se e deslocar-se no espaço físico em que vivemos, dentre outras. São **PRÁTICAS CULTURAIS CONJUGADAS** que, embora sejam orientadas por gramáticas diferentes, devem ser realizadas simultaneamente pelo garoto a fim de que atinja com êxito o seu propósito. Além disso, essas práticas, por serem realizadas simultaneamente, interferem umas nas outras, bem como no alcance ou não do propósito. Mais do que interferência, o garoto precisa coordenar adequadamente a realização dessas práticas simultâneas a fim de atingir o seu propósito com êxito. Ao atingir o seu propósito, dizemos que o garoto aprendeu a realizar diretamente práticas culturais situadas e conjugadas de deslocar-se e orientar-se no espaço físico utilizando uma bicicleta.

- **Quer dizer que realizar uma prática cultural se resume a seguir regras para se atingir um propósito?**

Pensamos que não. Isso porque quando realizamos uma prática cultural, além de necessitarmos mobilizar artefatos tecnológicos e conhecimentos já anteriormente produzidos comunitariamente, mobilizamos também valores incorporados a esses artefatos e conhecimentos, bem como à própria prática que realizamos. Mas não só isso. Mobilizamos também motivações, sensibilidades e memórias não só de nossas experiências vividas, como também memórias de experiências comunitárias. Assim,

o garoto do nosso exemplo não realiza apenas ações corporais regradas para chegar à casa de seu amigo. Ele as realiza motivado por sentimentos e desejos de várias ordens: vontade de brincar, afeição pelo amigo etc. E só pode chegar à casa do amigo com base em rastros de memória de experiências espaciais de orientação e deslocamento no entorno em que vive, as quais, por sua vez, estão conectadas a rastros de memórias comunitárias acerca de como conduzir uma bicicleta etc. Além disso, ir à casa do amigo com uma bicicleta é uma escolha, dentre outras formas possíveis de se chegar àquele destino. Nesse sentido, essa escolha demonstra que o garoto valoriza positivamente a prática de andar de bicicleta, por várias razões possíveis: por ser o meio mais rápido que lhe está disponível; por ser gostoso andar de bicicleta; por querer praticar exercício físico etc. Mas saber e poder andar de bicicleta coloca o garoto em relação de mais poder em relação a outras crianças - que ele conhece ou não - que não podem, por razões financeiras, adquirir uma bicicleta, ou, então, que não aprenderam, ou que estão impossibilitados, por qualquer razão, de andar de bicicleta. Assim, quando falamos em prática cultural, estamos falando em algo bem mais complexo do que, à primeira vista, poderíamos supor.

- **Mas, e se a gente modificasse o propósito que orienta uma prática cultural como a de andar de bicicleta, a gente estaria falando de outra prática? Se um ciclista, por exemplo, estivesse participando de uma competição de ciclismo, ele também estaria realizando a mesma prática cultural que aquela realizada pelo garoto a que estamos nos referindo?**

Estaríamos, na verdade, falando em práticas que possuem semelhanças, mas também muitas diferenças, uma vez que o propósito de participar de uma competição impõe ao ciclista praticar o ciclismo em conformidade a regras diferentes daquelas a que o garoto estava submetido, tais como: percorrer um trajeto no menor tempo possível; exercitar muitas vezes o mesmo trajeto a ser percorrido na competição; praticar outros tipos de exercícios físicos a fim de adquirir o condicionamento físico requerido para poder competir; submeter-se a um regime alimentar adequado à prática do ciclismo competitivo; conhecer e submeter-se às regras que orientam a competição, dentre outras. Tudo isso exige do

ciclista relacionar-se com a bicicleta, bem como com as condições acidentais do seu trajeto, de um modo bem mais especializado do que o faz o garoto. Essa relação especializada com uma bicicleta (a qual, no caso do ciclista, difere da do garoto porque deve adequar-se à prática do ciclismo competitivo) e com os demais instrumentos e acessórios da prática do ciclismo esportivo requer do ciclista, por sua vez, um domínio bem mais elaborado e refinado dos seus movimentos corporais, bem como conhecimentos comunitariamente produzidos por uma comunidade de praticantes do ciclismo competitivo. Além disso, são outras as motivações, desejos, valores e sensibilidades que estão em jogo quando se pratica o ciclismo competitivo, que colocam o ciclista em relações assimétricas de poder de outra natureza que aquelas nas quais o garoto se envolve. Essas diferenças situam o ciclista em um **CAMPO DE ATIVIDADE HUMANA** - o do esporte do ciclismo competitivo - diferente daquele no qual se movimenta o garoto, qual seja, o campo de atividades de lazer. Ainda que ambos realizem práticas culturais de ciclismo, realizam *práticas culturais situadas* diferentes.

- **Eu gostaria de entender melhor o que vocês querem dizer quando falam em CAMPOS E CONTEXTOS DE ATIVIDADE HUMANA. Seriam coisas diferentes? E *práticas situadas*, o que seria isso?**

Quando falamos em um *campo de atividade humana*, estamos nos referindo a uma forma aberta e mutável de organização humana que se constitui em função de propósitos também mutáveis que orientam as ações e práticas de uma comunidade de pessoas que se empenham, interagem e colaboram entre si para atingir esses propósitos. Como exemplos, poderíamos falar em: campo de atividade de navegação náutica; campo de atividade de navegação aérea; campo de atividade de equitação; campo de atividade do ciclismo; campo de atividade educativa escolar, dentre outros. Essas pessoas trabalham em colaboração (o que não exclui a possibilidade de surgimento de conflitos diversos entre elas) e nem sempre realizam as mesmas práticas no interior dos campos de atividade de que participam. Essas pessoas podem também participar de diferentes campos de atividade, quer como participantes colaborativos efetivos, quer como meros usuários dos serviços ou produtos que cada um desses campos disponibiliza a toda a sociedade. Por outro

lado, como esses campos têm longevidades históricas diferentes, essas comunidades de pessoas sempre se renovam ao longo do tempo e, numa mesma época, podem estar espacialmente dispersas. Do mesmo modo, as práticas que essas pessoas realizam, ao se tornarem obsoletas, também se renovam e se transformam. Devido à longevidade e mutação de um campo de atividade humana, bem como à dispersão espaço temporal da comunidade de prática que constitui esse campo e é por ele constituída, qualquer prática cultural que seja realizada nesse campo precisa ser especificada para que, quando for o caso, possa ser identificada e caracterizada adequadamente. Isso significa que precisamos situar essas práticas no tempo e no espaço, bem como no contexto da divisão do trabalho realizado no interior desse campo de atividade. Por exemplo, um médico, do computador de sua casa, escreve e envia uma mensagem eletrônica para um amigo que está no exterior para saber notícias dele. Logo após isso, esse mesmo médico escreve e envia, do mesmo computador, outra mensagem eletrônica a um de seus pacientes informando-lhe sobre uma avaliação dos resultados de seus exames clínicos. Uma terceira mensagem é enviada ao síndico do prédio onde esse médico mora pedindo-lhe esclarecimentos acerca de valores supostamente indevidos lançados no boleto condominial de seu apartamento. Poderíamos dizer que, nas três situações, o médico está realizando uma “mesma” prática cultural, qual seja, a de escrever e enviar mensagens eletrônicas por meio de um computador. Entretanto, seria também apropriado dizer que, em cada uma dessas situações, o médico realizou práticas situadas “diferentes”, ainda que estivesse num mesmo ambiente físico - o escritório de sua casa - ao escrever as mensagens. Essas práticas situadas são diferentes, não apenas porque os conteúdos e os propósitos das mensagens, as pessoas que as recebem e os locais onde os destinatários se encontram são diferentes, mas, sobretudo, porque o médico que realiza essas práticas culturais diferentes, quando as realiza, está, em cada um dos casos, realizando-as sob condicionamentos diversos provenientes de diferentes campos de atividade humana: no primeiro caso, o campo das relações humanas pessoais; no segundo caso, o campo de relações humanas profissionais que se estabelecem no campo da saúde e, mais particularmente, no contexto de relações que se estabelecem entre um médico e seus pacientes; no terceiro caso, o campo da moradia comunitária e, mais

especificamente, o contexto da gestão de relações humanas que se estabelecem no interior desse campo.

- **Eu vi que em uma das questões da PROVA CAMPINAS 2010 aparece uma pintura artística com uma garota andando de bicicleta (C2T4e). Parece-me estranho dizer que a garota pintada no quadro estaria realizando uma prática cultural situada de andar de bicicleta.**

Vamos explicar melhor isso! Sob uma perspectiva estritamente biológica, o ato de respirar não poderia ser visto como uma prática cultural. Entretanto, respirar adequadamente na realização da prática de natação se torna uma prática cultural, uma vez que se aprende a respirar com base em uma gramática, e daí, a prática da natação passa a ser realizada de forma dependente de práticas adequadas de respiração naquele contexto. Nesse sentido, nadar e respirar não poderiam ser vistas como práticas interdependentes, uma vez que nadar depende de respirar, mas respirar não depende de nadar. Por sua vez, no contexto da **PROVA CAMPINAS 2010**, as crianças estavam cientes de que estavam realizando uma prova e, portanto, sabiam, a seus modos, que estavam realizando *diretamente - e exclusivamente -* práticas conjugadas e interdependentes de leitura e de escrita de textos na língua portuguesa, bem como de práticas de visualização de imagens. Assim, sabiam que estavam participando de jogos cênico-simbólicos interdependentes de linguagem, orientados por gramáticas diferentes. Isso significa que as práticas referidas nos textos da prova não são *diretamente realizadas* pelas crianças quando leem esses textos ou quando escrevem respostas em obediência a um comando verbal que lhes é remetido. Por essa razão, no contexto da Prova Campinas 2010, fizemos uma distinção entre *práticas culturais diretas* - isto é, aquelas que são ou que podem ser diretamente realizadas pelas crianças na situação de prova - e *práticas culturais referidas* ou *sugeridas* nos textos. Uma coisa é andar efetivamente de bicicleta; outra coisa é fazer referência à prática de andar de bicicleta através da leitura de um texto impresso, contendo ou não imagens. Assim, a imagem citada pelo comando textual **C2T4e**, quando vista como um jogo de cênico-alegórico de linguagem, pode sugerir às crianças que a garota do quadro esteja efetivamente andando de bicicleta, o que é adequado. Porém, em relação à perspectiva em que nos colocamos, seria

inadequado dizer que as crianças também estariam realizando diretamente a prática de andar de bicicleta, tanto quanto seria inadequado dizer que a garota do quadro estaria realizando uma prática de patinação. Voltando ao nosso exemplo do ciclista, a distinção que estamos aqui fazendo significa que se no dia seguinte à realização de uma competição de ciclismo o jornal da cidade fizesse uma matéria sobre essa competição, podemos dizer que o jornalista que escreve a matéria, ou as pessoas a que ele se refere, ou ainda os leitores dessa matéria não estão realizando diretamente a prática cultural de ciclismo competitivo.

- **Gostaria de saber com mais detalhes as semelhanças e diferenças entre a PROVA CAMPINAS 2008 e a PROVA CAMPINAS 2010.**

A Prova Campinas 2010 foi produzida após dois semestres de curso de formação continuada a cerca de 35 professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas (SP). Tal como a que já havia sido realizada em 2008, a prova de 2010 procurou avaliar as práticas escolares que vinham sendo realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Escolar Municipal dessa cidade. Em ambas, acordou-se que os desempenhos individuais dos alunos nas provas não seriam utilizados para classificar ou ranquear alunos, professores, turmas ou escolas. O propósito de ambas também não estava voltado para a avaliação dos desempenhos dos alunos em si mesmos, mas sim como um meio para se avaliar, discutir e redimensionar práticas escolares em curso na rede. Do mesmo modo como ocorreu para a prova de 2008, a avaliação das práticas escolares relativa à prova de 2010 foi apresentada sob a forma de relatório analítico. Em ambos os relatórios, a leitura dos resultados quantitativos do desempenho dos alunos, bem como a interpretação dos textos por eles produzidos para cada item da prova foram tomados como referência para uma análise possível das práticas escolares em curso na rede. Além disso, nossa expectativa foi a de que ambos os relatórios pudessem subsidiar futuros debates relativos a modificações das práticas escolares e das políticas educativas de qualificação profissional no sentido de uma melhoria efetiva da qualidade de ensino na rede escolar do município de Campinas. Por sua vez, uma das diferenças do processo avaliativo de 2010 em relação ao anterior foi que a prova de 2010 foi elaborada com base em análises preliminares –

por parte dos professores que participaram do curso de formação - de um amplo conjunto de fontes escolares, tais como: livros didáticos em circulação, cadernos de alunos, projetos pedagógicos das escolas, planejamentos anuais escolares, avaliações escritas realizadas pelos alunos ao longo de 2010 etc. Essa foi uma diferença relativa ao modo de produção da Prova Campinas 2010. Mas há, é claro, outras diferenças. Uma das mais evidentes foi a opção de se produzir uma prova indisciplinar, com base em descritores indisciplinares.

- **Como assim, uma prova indisciplinar? O que isso quer dizer?**

A **PROVA CAMPINAS 2010** foi elaborada com base em descritores diferentes dos da **PROVA CAMPINAS 2008**. Isso porque, a Prova de 2008 havia se restringido a avaliar práticas escolares em circulação nos anos iniciais da Rede Municipal através do desempenho dos alunos de quarto ano em práticas escolares referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ela foi, portanto, uma *prova disciplinar* ou, melhor dizendo, uma *prova bidisciplinar*. Já a Prova Campinas 2010 foi intencionalmente elaborada sob um **REGIME INDISCIPLINAR** de mobilização cultural, isto é, não pretendeu ser nem uma prova disciplinar e nem interdisciplinar. Isso não quer dizer que nos textos que compõem a Prova de 2010 não possamos identificar certos conteúdos que costumam ser alocados, alojados e trabalhados em diferentes disciplinas escolares. Significa, numa primeira aproximação, que a equipe de elaboradores, ao elegê-los para compor a prova, não o fez com o propósito de tipificá-los disciplinarmente com base exclusiva em conteúdos fixos previamente vistos como pertencentes a uma disciplina e não a outra, ou a quaisquer delas isoladamente. Assim, não foi o *conteúdo* do texto, e nem a sua *forma* ou o seu *gênero*, que o ‘amarrou’ inevitavelmente a uma determinada disciplina, ainda que um leitor externo (professores, pais e, até mesmo, as próprias crianças enquanto leitores exclusivos para os quais a prova foi elaborada) pudesse fazê-lo. Na verdade, embora professores de todas as disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental tivessem participado da elaboração da prova, nenhum aspecto inerente aos textos tomados em si e por si mesmos foi visto por essa equipe como tendo o poder de ‘amarrá-los’ inevitavelmente a uma determinada disciplina, mesmo porque, a intenção não foi mesmo a de se fazer qualquer tipo de ‘amarração’. Assim, a

indisciplinaridade de um texto se caracteriza pelo fato dele não possuir um estatuto categorial fixo e absoluto, mas relativo aos diferentes modos como cada leitor o mobiliza em cada prática situada de leitura no que se refere à variedade ilimitada de modos possíveis de se ressignificá-lo em cada ato situado e idiossincrático de mobilização cultural. Além disso, os significados que se *manifestam* nessas diferentes mobilizações também não são vistos como propriedades inerentes ao texto, e nem como intenções ou desejos arbitrários que o leitor imporia ao mesmo, mas como algo que se constitui em cada ato de mobilização do texto, por força do conjunto de regras - não prescritivas e nem necessariamente explícitas - que orienta, em cada mobilização, as ações do leitor no sentido de se atingir propósitos intencionalmente definidos ou não. Porém, em uma segunda aproximação, a *indisciplinaridade* dos textos que compuseram a Prova Campinas 2010 está relacionada à nossa intenção de *lê-los dinamicamente* como **JOGOS CÊNICOS DE LINGUAGEM**, isto é, como *jogos de linguagem que encenam práticas culturais* ou que, pelo menos, nos remetem a encenações que as leituras dos textos nos evocam, não de forma unívoca, estável e compulsória, mas que *inventam* ou *reinventam* as cenas com base em reminiscências de situações efetivamente vividas ou imaginadas pelo leitor em cada prática situada de leitura que realiza. Vamos dar um exemplo para esclarecer melhor isso. Considere o Texto 1 do Caderno 1 da Prova Campinas 2010 (C1T1). Trata-se da letra da música "Vou Pra Campinas" de Alceu Valença e Vicente Barreto. É claro que esse texto não deve ser visto como um texto de Português, História, Geografia ou Matemática etc. Também não deve ser visto como um *texto escolar* e muito menos como um *texto disciplinar*, dado que ele não foi produzido com essa intenção. Entretanto, quando mobilizado no campo de atividade educativa escolar e, mais particularmente, numa situação de prova, ele pode passar a ser visto, tanto por professores quanto pelas crianças, como um texto escolar particularmente associado ao domínio de uma disciplina específica, qual seja, a de Língua Portuguesa, uma vez que foi naturalizada a crença de que caberia exclusivamente a tal disciplina a responsabilidade de se lidar com produção e interpretação textuais na escola. Mas, o fato desse texto poder ou não ser visto como um texto escolar disciplinar não impede que, em ambas as situações, ele possa ser visto como uma encenação de um único ator-viajante que faz uma viagem aérea do Rio de Janeiro a Campinas e que, ao fazê-lo, descreve alegoricamente (figurativamente) a paisagem aérea. O texto,

então, encena a prática cultural de viajar em um contexto aeronáutico de atividade humana. Mais particularmente, encena a prática de viajar de avião do Rio de Janeiro a Campinas, segundo roteiro aéreo previamente definido para essa viagem específica. Mais particularmente ainda, o texto encena uma prática de deslocamento espacial de uma máquina aérea que “realiza” ações automáticas em resposta a um conjunto normativo de ações definidas realizadas pelo piloto que a dirige. Embora a leitura do texto pudesse nos fazer imaginar essas cenas, o que ele descreve, entretanto, são as ações de um viajante - cantor e poeta - que deverá realizar um show musical na cidade de Campinas e que, em seus devaneios projetivos, realiza a prática de deslocamento espacial aéreo ao mesmo tempo em que realiza a prática de visualização espacial e a prática de descrição alegórica da paisagem aérea da baía da Guanabara iluminada pelo sol. Desse modo, ao mesmo tempo em que o leitor realiza efetivamente uma prática situada de leitura desse texto - isto é, dessa encenação de práticas conjugadas “citadas” pelo texto -, ele é também remetido, pela prática de leitura, a tais práticas “citadas”.

- **É! De fato, esse olhar indisciplinar para um texto deve ter levado à elaboração de uma prova com base em descritores bem diferentes dos usuais, tais como o são, por exemplo: conteúdos e conceitos disciplinares; objetivos comportamentais, atitudinais e conceituais; habilidades e competências etc.**

De fato, você tem razão. Os descritores eleitos foram bem diferentes desses usualmente utilizados. Se você observar, para cada um dos textos da **PROVA CAMPINAS 2010** há um conjunto de *comandos textuais* que são remetidos aos alunos. *Comandos textuais* são perguntas relativas aos textos feitas para os alunos. Diante das ilimitadas possibilidades de um leitor compreender e significar um texto na situação de prova, tais perguntas ou comandos textuais demarcam limites para tais processos subjetivos de compreensão e significação. Em certo sentido, tais comandos textuais, em cada situação considerada, representam o poder e o controle exercido pela equipe de avaliação sobre as ilimitadas possibilidades de leitura, compreensão e ressignificação de um texto por parte das crianças que estão sendo avaliadas. Assim, por exemplo, quando o aluno João deu, para os comandos textuais relativos aos itens c e d do Texto 1 do Caderno 1 da Prova (**C1T1c, d**) - "*De acordo*

com a letra da música, o que o viajante vê às 11 horas da manhã, ao olhar as águas da baía da Guanabara?" e "O que você acha que ele veria se fossem 8 horas da noite?" -, respectivamente, as respostas - "*botando fogo*" e "*uma curuja e outros bichos noturnos*" -, as perguntas já delimitam um domínio não arbitrário de aceitabilidade de respostas que, embora negociado e acordado a duras penas entre a equipe de avaliação (GC1T1c); (GC1T1d), é totalmente desconhecido pelos alunos, ainda que, quase sempre, conjecturável e conjecturado por eles. Nesse sentido, ainda que as respostas de João, acima referidas, pudessem ser vistas como inadequadas relativamente a esse domínio compartilhado de aceitabilidade, elas não podem ser vistas como "arbitrárias" ou "sem sentido". Desse modo, é esse domínio de aceitabilidade, que se objetiva através dos critérios de correção referentes a cada comando textual, que opera como fronteira demarcadora de leituras consideradas adequadas, parcialmente adequadas e inadequadas dos textos da prova, estabelecendo, assim, o que poderiam ser consideradas boas ou más leituras de um texto, quando mobilizados no contexto escolar, e o que poderiam ser considerados bons ou maus leitores de textos, no contexto de atividade educativa escolar.

- **Mas já que estamos aqui falando em arbitrariedade e em boas ou más leituras de um texto por parte dos alunos, não poderíamos também falar em boas e más perguntas ou comandos textuais, ou, até mesmo, em arbitrariedade de certas perguntas, por parte da equipe de avaliação? Falando mais diretamente, uma pergunta assim "tão objetiva" como "*O que você acha que ele veria se fossem 8 horas da noite?*" não poderia ser vista como arbitrária, sobretudo quando feita a partir de um texto alegórico, como o é a letra da música em foco?**

Esta é uma ótima pergunta, sobretudo quando se tem em vista o modo artificial como, muitas vezes, a escola lida não apenas com textos alegóricos e, mais particularmente, com textos literários, mas também com os demais discursos que por ela circulam, desde os chamados "problemas de matemática", até os denominados "questionários" de história, geografia e ciências. É esse modo, em grande medida artificial, desconectado das práticas culturais efetivas ou, até mesmo, falseadores das práticas culturais efetivas, que a escola costuma, muitas vezes, denominar "saber" ou "conhecimento". Mais do que isso, é em nome desses

“saberes” ou “conhecimentos” abstratos (porque abstraídos das práticas efetivas que os mobilizam) que a escola, muitas vezes, julga a capacidade de aprendizagem das crianças, classificando-as em mais ou menos capazes e determinando, desse modo, a continuidade ou a exclusão das crianças da escola. Mas, voltando agora mais diretamente à pergunta que você levanta, é claro que se poderia ver, sim, como você acusa, arbitrariedade por parte da equipe de avaliação ao se fazer uma pergunta “objetiva” referindo-se a um texto que faz **USOS ALEGÓRICOS DA LINGUAGEM**. Entretanto, quando se tem presente a **GRAMÁTICA** que orientou a produção da prova, tal “arbitrariedade”, cientemente acionada, pode ser explicada à luz dessa gramática. No caso, tínhamos como propósito fazer com que as crianças tornassem manifestos não apenas os seus modos de ler textos literários ou alegóricos, isto é, seus modos de lidarem com figuras de linguagem, mas também, seus modos de lidarem com a relação entre usos alegóricos e **USOS NORMATIVOS DA LINGUAGEM**. Em outras palavras, o que estava em jogo aí era, precisamente, tornar manifestos e avaliar a complexa relação entre usos normativos, alegóricos e arbitrários da linguagem. Para nós, nem os usos normativos e nem os usos alegóricos são usos arbitrários da linguagem. Usos alegóricos da linguagem, embora transgridam usos convencionais e estáveis que fazemos das palavras e dos enunciados em determinados **JOGOS DE LINGUAGEM**, os inscrevem em outros jogos de linguagem, orientados livremente e criativamente por outras gramáticas que, embora orientem não arbitrariamente a produção de significações, também não as submetem a um esquema objetivo, rígido ou inflexível – determinístico, inferencial ou probabilístico - de causas e efeitos. Como pensamos ser importante que a escola mobilize e diferencie esses vários usos que fazemos da linguagem, mostrando os papéis e os propósitos diferenciados que eles cumprem em diferentes contextos e situações, pensamos que essa diferenciação entre os usos que fazemos da linguagem deveria não só estar manifesta, como também ser objeto de avaliação na **PROVA CAMPINAS 2010**. Mas é claro também que, em provas tipicamente competitivas, prescritivas e selecionadoras – como as que são infelizmente praticadas nas escolas – esse desejo pedagógico legítimo de avaliar os diferentes usos sociais da linguagem transformasse, sem dúvida, em instrumento de poder e de controle. Tanto as crianças quanto os professores e os avaliadores estão cientes dessa relação assimétrica de poder que se instaura entre eles em situações de prova. Mas a instauração dessa relação deve

ser vista não exclusivamente ao nível das relações pessoais entre professores, avaliadores e alunos. Essa assimetria deve também ser vista como o poder da escola, enquanto instituição social, sobre professores e alunos. A legitimidade ou não dessa assimetria, bem como do papel aculturador da escola no mundo contemporâneo, ainda que pouco discutido e investigado em seu *modus operandi* e em seus desdobramentos subjetivos e comunitários, constitui um problema político de extrema importância para toda a sociedade, e não apenas para políticos, governantes, professores, formadores de professores, alunos e pais. Ainda que tanto professores quanto alunos e pais estivessem previamente cientes de que os resultados das Provas Campinas 2008 e 2010 não teriam, de modo algum, o poder de influir sobre as trajetórias escolares individuais das crianças ou sobre a vida profissional dos professores, e de que elas não tinham também como propósito promover ou instaurar comparações ou competição entre crianças ou entre escolas, é quase que inevitável que tanto professores quanto as crianças, na situação da realização efetiva da prova, se vissem condicionados por rastros de controle, poder e competição que a mera palavra "prova" evoca. Seria, portanto, um equívoco metodológico ignorar ou apagar tais rastros de significação ao se tentar qualquer exercício de interpretação dos resultados das Provas Campinas 2008 e 2010. Assim, os comandos textuais devem ser vistos não apenas como comandos que delimitam e restringem as possibilidades de ressignificação e compreensão dos textos da prova, mas também como comandos que induzem ou orientam a significação e a compreensão dos textos segundo um vetor propriamente escolar e disciplinar e, mais do que isso, segundo um vetor que contempla a expectativa de resposta da equipe de avaliação. Em outras palavras, um texto, mesmo quando visto de um modo indisciplinar (como deveria, a rigor, ser visto) pela equipe de avaliação, não impede que ele, na situação de prova, seja visto - e assim supomos que a maioria das crianças e dos professores o vejam - como um texto escolar e disciplinar e, mais do que isso, como um texto cuja leitura já pressupõe uma expectativa de resposta adequada a ser dada por parte do leitor. Assim, o comando textual supõe e impõe uma leitura condicionada do texto por parte do leitor, ao mesmo tempo em que o leitor condiciona ou acomoda a sua leitura do texto aos apelos explícitos de adequação pressupostos pelo comando textual. Desse modo, o comando textual coloca o texto sob um regime demarcatório de boa ou má leitura, de leitura adequada ou

inadequada e, por vezes, de leitura verdadeira ou falsa. Desse modo, essa sutileza proposital que diferencia o texto propriamente dito dos comandos textuais a ele referentes perpassa todos os itens da prova Campinas 2010, e não apenas este a que estamos fazendo aqui referência. É por isso que, nessa Prova, a equipe de avaliação optou por fazer uma distinção entre o descritor “usos da linguagem feitos no texto” – e, dependendo do texto, vários usos conjugados da linguagem podem ser feitos por um ou pelos vários atores que participam do texto visto como encenação - e o descritor “usos da linguagem solicitados pelos comandos verbais” dirigidos às crianças, os quais, quase sempre, elegem um uso especificado que pode ou não coincidir com algum dos usos da linguagem que estão sendo feitos no texto. É nesse confronto entre usos solicitados da linguagem e usos dela feitos no texto, que devem ser produzidas as respostas das crianças a cada item da prova. Em relação a esses dois descritores interdependentes que orientaram a produção da prova, a maior ou menor adequação da resposta da criança a um item considerado é decidida com base no critério de maior ou menor adequação das respostas das crianças ao *uso solicitado* da linguagem pelo comando textual referente ao item considerado. Mas a adequação das respostas das crianças não fica plenamente caracterizada apenas com base nesses dois descritores interdependentes, quais sejam: usos da linguagem feitos no texto e usos da linguagem solicitados pelos comandos textuais.

- **Isso quer dizer que a Prova Campinas 2010 não foi produzida apenas com base nesses dois descritores interdependentes? Há outros descritores?**

Sim. Do mesmo modo como os usos da linguagem feitos em um texto escrito ou imagético - visto como encenação produzida e em permanente produção - nem sempre coincidem com aqueles que são solicitados às crianças pelos comandos textuais, também as práticas culturais encenadas nesse texto nem sempre coincidem com aquelas que são referidas pelos comandos verbais dirigidos às crianças. Além disso, como uma mesma prática cultural pode ser encenada em diferentes **CONTEXTOS DE ATIVIDADE HUMANA**, então, os contextos de encenação também foram levados em consideração na elaboração da prova. Por exemplo, uma prática de deslocamento espacial pode ser encenada em um contexto aeronáutico, rodoviário, náutico etc., fato este que modifica a natureza da própria prática, como

já discutimos anteriormente. Desse modo, os textos e os comandos textuais a eles referentes que compuseram a prova de 2010 foram selecionados com base nos quatro seguintes descritores eleitos pela equipe de elaboração, de modo a expressar os pressupostos políticos, filosóficos, culturais e educacionais que poderiam sugerir um novo papel a ser desempenhado pela escola, pela cultura escolar e pela avaliação das práticas escolares no mundo contemporâneo:

- Usos da linguagem feitos nos textos selecionados;
 - Usos da linguagem solicitados pelos comandos textuais aos alunos;
 - Práticas culturais referidas pelos comandos textuais;
 - Contextos de atividade humana mobilizados nos jogos de cena dos textos selecionados.
-
- **Mesmo tendo presente tudo o que já foi dito, gostaria de entender melhor como tais descritores permitem desafiar as disciplinas escolares e apontar para uma organização indisciplinar da cultura escolar.**

Vimos nesses descritores indisciplinados uma possibilidade de se romper com o princípio disciplinar de mobilização cultural na produção da prova. Foram eles também que nos permitiram ver de outra maneira as próprias disciplinas escolares não mais como conjuntos fixos, hierarquizados e seriados de conteúdos, conceitos e procedimentos, mas como modos característicos e tipicamente recorrentes de se fazer certos usos da linguagem referidos ao domínio especificado de objetos e/ou problemas investigados. Por exemplo, a disciplina de Língua Portuguesa, quando enfocada em sua dimensão literária, poderia ser vista como fazendo os mesmos usos da linguagem que os feitos pelas disciplinas artísticas em geral, usos estes que se aplicam, porém, quase que exclusivamente, a textos escritos. Por outro lado, demos conta de que, em sua dimensão gramatical, a disciplina de Língua Portuguesa acabava fazendo usos da linguagem bastante próximos àqueles feitos pela disciplina de Matemática, quais sejam, usos normativos e convencionais da linguagem que funcionam como padrões de correção da interação comunicativa, dos atos de fala e da produção e organização de textos orais ou escritos em suas dimensões ortográfica, sintática, semântica e estilística. Assim também, dentre outros usos

escolares que são geralmente feitos da linguagem na disciplina de "História", a ênfase, quando se trabalha em obediência estrita ao princípio disciplinar é fazer usos narrativos da linguagem que se baseiam em rastros ou vestígios considerados pertinentes e, de algum modo, identificáveis e/ou publicamente disponíveis, com o propósito de se constituir memórias ou memórias concorrentes de eventos ou situações consideradas dignas de rememoração. No caso da "Geografia", dentre outros, preponderam-se usos descritivos e explicativos da linguagem, sobretudo relativos às ações dialéticas que se estabelecem entre os homens e a natureza, bem como às interações sociais, em diferentes culturas, no que diz respeito às diferentes formas e propósitos de uso, localização, ocupação e demarcação do espaço físico e geopolítico. Já na disciplina de "Ciências", ressaltam-se os usos descritivos, conjecturais, explicativos, argumentativos e previsores da linguagem, relativamente aos fenômenos da natureza, quer com o propósito de se produzir discursos nomotéticos (leis causais ou probabilísticas), quer para se projetar e construir tecnologias e artefatos tecnológicos de quaisquer naturezas. Na matemática, por sua vez, são preponderantes os usos normativos da linguagem nos modos de se lidar com objetos de quaisquer natureza, em quaisquer campos de atividade humana, visando à resolução de problemas orientados por propósitos e/ou critérios sociais previamente definidos e/ou acordados. Na disciplina de "Educação Artística" preponderam os usos alegóricos da linguagem para se produzir obras, de qualquer natureza (arquitetônicas, escultóricas, plásticas, gráficas, fotográficas, cênicas, coreográficas, musicais, fílmicas etc.), produtoras de efeitos performáticos inusitados, surpreendentes e originais, de qualquer natureza, sobre aqueles que com elas interagem de algum modo.

- **Pelo que vejo, a Prova Campinas 2010 foi produzida com base em descritores bem diferentes daqueles que vêm orientando, nos últimos anos, a produção de matrizes de avaliação do desempenho escolar no Brasil. Eu gostaria de saber por que razões vocês decidiram não acompanhar o fluxo....**

Bem, embora não seja o nosso propósito aqui estabelecer comparações com as demais avaliações de desempenho escolar que vêm sendo praticadas no país, a pergunta é completamente pertinente. Uma primeira razão de não termos

acompanhado o fluxo diz respeito à divergência de propósitos que parecem orientar as Provas Campinas em relação às demais. A rigor, a Prova Campinas não intenciona avaliar propriamente os desempenhos dos alunos como um fim em si mesmo e com base em um padrão pré-fixado de qualidade definido em termos de conteúdos, objetivos, habilidades ou competências, mas o de tomar os desempenhos das crianças nas práticas de leitura e escrita como um *referente indiciário*, dentre outros, de avaliação em grande escala das práticas escolares em curso na rede municipal. E mesmo que a Prova Campinas também tenha quantificado percentualmente esses desempenhos individuais exclusivamente em relação a critérios explicitamente definidos que orientaram a correção de cada item da prova, a leitura desses *jogos estatísticos de linguagem* não é feita nem de modo isolado e nem de modo determinístico. Ao contrário, tais jogos também são vistos como *referentes indiciários* que, juntamente com outros - dentre eles, as respostas escritas das próprias crianças e, sobretudo, aquelas que se desviam das médias das respostas típicas esperadas - tentam produzir significados para aquilo que supomos caracterizar - mas não arbitrariamente - as práticas escolares efetivamente em curso na rede, com o único propósito de que, com base nessas significações, e em outras feitas pelos próprios professores, essas práticas possam ser tomadas, por eles próprio se pelas políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, como objeto de ressignificação e modificação no sentido de se produzir uma nova concepção de qualidade de educação escolar sintonizada com a problematização de apelos ético-políticos conflitantes do mundo contemporâneo e, sobretudo, com a efetivação dos apelos de democratização social, política e econômica que estão na base da criação da instituição escolar. Nesse sentido, os nossos descritores não se alinham aos pontos de vista epistemológico e político que parecem orientar avaliações seletivas e meritocráticas de desempenho que se baseiam em noções psicológicas, tais como as de “competências” e “habilidades”, pelo menos do modo como tais noções têm sido mobilizadas em discursos oficiais de avaliação do desempenho escolar em nosso país. Para uma fundamentação mais elaborada desse nosso ponto de vista, remetemos o leitor às referências (Miguel, 2015); (Miguel & Moura, 2010). No caso da **PROVA CAMPINAS 2010**, mesmo que os descritores referentes aos *usos da linguagem* pudessem ser vistos como conectados a um desejo de se avaliar aquilo que alguns linguistas contemporâneos denominam

“competência linguística”, essas competências não são vistas como “modalidades estruturais da inteligência”, sejam elas vistas como inatas ou adquiridas. Além disso, quando falamos em usos da linguagem em **JOGOS DE LINGUAGEM**, numa perspectiva wittgensteiniana, isso não equivale, de modo algum, a qualquer concepção unitária e estritamente linguística da linguagem. Em outras palavras, os usos sociais que fazemos da linguagem em nossos jogos de linguagem não são de modo algum vistos como propriedades – estruturais ou não – de um construto psicológico cognitivista denominado “inteligência”. Para nós, é a própria postulação desse construto – para não dizer, a sua própria caracterização como algo estritamente cognitivo, neutro, evolutivo, objetivo e não problemático - que é, em si mesma, problemática. Mas uma outra crítica que, sob nossa perspectiva, poderia ser feita a matrizes baseadas em habilidades e competências é a adesão implícita, não problematizada por parte de seus elaboradores, à separação entre saber, saber fazer e saber ser, sem dúvida inspirada no slogan “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*”, presente no documento da UNESCO relativo aos desafios para a educação do século XXI. Alternativamente, vemos a aprendizagem como um fator constitutivo das identidades sempre mutantes dos sujeitos e impossível de ocorrer fora de contextos sociais de interação direta ou indireta, presencial ou remota. Além disso, para a perspectiva em que nos situamos para a produção da Prova Campinas 2010, saber é sempre um saber fazer (e, para nós, saber ler e escrever em uma língua qualquer é também um saber-fazer), crença esta que vê a ação corporal do sujeito como a única forma possível de se mobilizar, significar e ressignificar saberes, e que contrasta com aquela crença manifesta nos demais tipos de avaliação oficial em curso em nosso país para as quais à dicotomia fixa estabelecida entre saber e saber-fazer corresponderia outra dicotomia fixa análoga entre *competência* - vista como conjunto de saberes que condicionariam *a priori* um saber-fazer - e *habilidade*, vista como decorrência da prática reiterada de uma competência. Nesse sentido, a ilusão absolutista que orienta esse paradigma tecnicista das competências e habilidades é a de que uma vez adquirida uma capacidade genérica e abstrata proporcionada por um saber, bastaria atualizá-la, isto é, aplicá-la em quaisquer outros domínios da ação humana, nos quais transformaríamos supostas capacidades previamente adquiridas em habilidades propriamente praxiológicas. Tudo se passa como se precisássemos nos *capacitar* a andar de bicicleta *antes* de atualizarmos, adquirirmos e exercitarmos

a nossa habilidade para andar de bicicleta. Sob nossa perspectiva, entretanto, a prática de andar de bicicleta só se adquire praticando-a efetivamente. E mesmo que ouvíssemos uma explicação prévia sobre como andar de bicicleta, a nossa capacidade de compreender tal explicação não se transforma mecanicamente em habilidade para se andar de bicicleta.

- **Acho que ficou mais clara a diferença entre a perspectiva que vem orientando as Provas Campinas em relação às demais práticas avaliativas correntes em nosso país. Mas gostaríamos de entender um pouco melhor como essa sutil distinção entre, por um lado, os construtos psicológicos - “habilidades” e “competências” - e, por outro lado, os construtos socioculturais- “práticas culturais”, “jogos de linguagem” e “campos de atividade humana” - operou na leitura das respostas das crianças que realizaram a prova.**

Com base nesses descritores, a Prova Campinas 2010 deveria dar visibilidade às diferentes maneiras como os alunos lidariam com textos escritos e/ou imagéticos relativamente a perguntas ou comandos textuais que lhes solicitavam usar a linguagem de modos variados. Subjacente a essa opção, havia o entendimento acordado de que não seria a memorização de conteúdos escolares, propriamente dita, aquilo que deveria estar centralmente em jogo na avaliação, mas os diferentes modos como os alunos usariam a linguagem para, com base em seus conhecimentos, crenças e valores - adquiridos ou não na escola -, problematizar práticas culturais efetivamente realizadas em diferentes campos de atividade humana, para além do campo educativo escolar. Um outro entendimento que foi sendo produzido no processo de discussão para a elaboração da prova foi o de que uma coisa seria realizar efetivamente uma prática, e outra, bem diferente, o de se lidar com ela, em situação de prova, através de diferentes modos de se fazer referência a essa mesma prática em textos escritos ou imagéticos. Por exemplo, uma coisa seria observar uma criança efetivamente realizando a prática cultural de amarrar os seus sapatos, e outra, bem diferente, seria pedir-lhe para que lesse um texto no qual esta mesma prática estaria sendo descrita ou referida, de algum modo. A diferença entre as duas situações não é a de que, no primeiro caso, a criança estaria - fora de um campo discursivo - agindo sem pensar e, no segundo - exclusivamente em um campo

discursivo - pensando sem agir. Ao contrário, compreendemos que, nas duas situações, a criança estaria participando de **JOGOS DE LINGUAGEM**, no sentido de Wittgenstein, como também realizando práticas socioculturais concebidas de um modo próximo àquele que, tanto nós como também Schatzki (1996, 2001), com base em Wittgenstein, as concebemos. Foi por essa razão que, na Prova Campinas 2010, recorreremos ao descritor wittgensteiniano *usos da linguagem*, associado à concepção não essencialista de significado, igualmente wittgensteiniana, que afirma que os diferentes significados que uma palavra pode vir a assumir podem ser compreendidos com base nos diferentes usos que dela são feitos em diferentes jogos de linguagem (Wittgenstein, 1979). Entretanto, as **PRÁTICAS CULTURAIS**, do modo como as concebemos, talvez pelo fato de enfatizarem a materialidade e a dimensão praxiológica dos discursos, nos induziram a ver um jogo de linguagem no quadro de perspectivas contemporâneas que vêm utilizando metodologicamente a noção de *performance* como *encenação* (Carlson, 2009) ou como um *jogo de cena*. Como já comentamos, um exemplo possível que pareceu dar legitimidade a essa concepção de jogo de linguagem como jogo de cena é o Texto 1 do Caderno 1 da Prova Campinas 2010 (**C1T1**), que faz referência, dentre outras, a uma prática cultural de deslocamento espacial de uma pessoa que realiza uma viagem aérea do Rio de Janeiro a Campinas. É claro que a criança que, em situação de avaliação escolar, lê esse texto em que o autor faz um **USO ALEGÓRICO DA LINGUAGEM** que induz o leitor a ver nele a encenação de uma viagem real, não está efetivamente realizando esta viagem; entretanto, a criança precisa imaginar esse jogo de cena para que possa fazer os usos adequados da linguagem que lhe foram solicitados pelos comandos textuais das perguntas referentes a esse texto que lhe são remetidas na prova. Essa aproximação conceitual entre jogo de linguagem e jogo de cena torna ainda mais aparente a diferença que se pode acusar entre o realizar diretamente uma prática cultural de amarrar sapatos (ou uma prática cultural de deslocamento espacial de uma cidade a outra), e mobilizá-la *verbalmente* em práticas de leitura e escrita de textos escritos ou em textos imagéticos. E daí, mais propriamente, fomos construindo a compreensão de que a diferença sutil, porém, fundamental e nem sempre evidente, entre essas duas situações é a de que os *agires discursivos* (Bronckart, 2008) - isto é, o conjunto de ações corporais efetivas constituídas e orientadas por determinados modos de se realizar práticas de leitura e escrita de

textos escritos em qualquer suporte - que a criança realiza em cada uma dessas situações, embora operem e se expressem referenciados ou orientados por uma "mesma" prática cultural de amarrar sapatos, ou de se deslocar no espaço físico, são, em um caso e outro, de natureza bem diferentes. O que poderia explicar essa diferença? Na **PROVA CAMPINAS 2008**, já havíamos constatado a tendência de um número expressivo de crianças de, em suas respostas, se evadirem das práticas, dos jogos de cena e dos usos da linguagem mobilizados nos textos e/ou requeridos pelos comandos textuais da prova. As explicações mais recorrentes acionadas pelos professores costumam ser aquelas baseadas em argumentos do tipo: "as crianças não têm paciência de ler o enunciado até o final"; "as crianças não compreendem o que leem"; "as crianças não prestam a devida atenção no que leem" etc. Entretanto, tais argumentos não nos satisfaziam completamente, uma vez que, embora eles tendessem a explicar o "recurso à evasão ou ao desvio", detectável nas respostas de algumas crianças, com base em graus diferenciados de aprendizagem ou apropriação das práticas de leitura e de escrita por parte das crianças, eles não conseguiam explicar, nem uma detectável precariedade na mobilização estritamente gramatical das práticas de leitura e escrita em muitas respostas nas quais o "recurso à evasão" não se mostrava presente e nem o grau muitas vezes bastante elaborado de se praticar a leitura e a escrita, no plano estritamente gramatical, igualmente detectáveis em respostas nas quais o "recurso à evasão" se fazia presente. Dialogando com pesquisas realizadas por (Lave, 1996), (Lave, 2003) e com outras produzidas na perspectiva da teoria da atividade (Lave & Chaiklin, 2006) (Lektorsky, 2002), fomos então levados a pensar que o apelo às práticas culturais - as quais, enquanto constituintes de um dos descritores da Prova Campinas 2010, já haviam sido também acionadas na Prova Campinas 2008 -, mesmo quando concebidas como jogos de linguagem ou jogos de cena, não poderia, por si só, explicar o "recurso à evasão". Tivemos, então, que recorrer a mais um descritor: os **CAMPOS E CONTEXTOS DE ATIVIDADE HUMANA** mobilizados nos jogos de cena dos textos, vendo-os, porém, não fixa e topologicamente como lugares ou ambientes *stricto sensu* nos quais se realizam práticas, mas dinâmica e normativamente como *cenários* possíveis - reais ou imaginários - que os leitores, com base em suas vivências pessoais, acionam ou inventam no momento em que realizam suas práticas personalizadas de leitura e escrita situadas - isto é, os seus

jogos de cena - e que condicionam de forma idiossincrática os modos como praticam suas leituras e escritas situadas. Desse modo, o “recurso à evasão”, na realidade, nada mais seria do que o estabelecimento legítimo de semelhanças de família entre rastros de significação provenientes de diferentes jogos de linguagem. É esse o modo como não só as crianças, mas todos nós, seres humanos, em qualquer idade, produzimos significações, isto é, através de processos miméticos que, com base em semelhanças e analogias entre situações diversas, remetem, ao mesmo tempo, a novas e diferenciadas significações.

- **É possível ter uma visão da organização estrutural da Prova Campinas 2010 com base nesses novos descritores que orientaram a sua elaboração?**

Sim, é claro! Essa visão estrutural geral serviu de base para a leitura que fizemos do desempenho quantitativo e qualitativo das crianças, vistos como referentes indiciários para se compreender os modos como elas - através dos modos como praticaram a leitura e a escrita de forma personalizada - significaram as práticas culturais mobilizadas pelos textos da prova. Essa visão estrutural também nos permitiu comentar as características de algumas práticas escolares em circulação na rede escolar municipal de Campinas, que mobilizavam práticas análogas àquelas referidas na Prova. Para ter essa visão estrutural geral da **PROVA CAMPINAS 2010**, você pode acessar e estudar atentamente o **QUADRO G**, que especifica cada um dos 55 comandos textuais dos 14 textos que compuseram os cadernos 1 e 2 dessa Prova, em função de cada um dos 5 seguintes descritores eleitos: 1) Eixos de Práticas; 2) Usos da Linguagem nos Textos; 3) Usos da Linguagem solicitados pelos Comandos Textuais; 4) Práticas Referidas pelos Comandos Textuais; 5) Campos de Atividade Humana mobilizados nos Jogos de Cena dos Textos. As práticas culturais referidas pelos textos que compuseram a Prova Campinas 2010 distribuíram-se nos três seguintes eixos de práticas:

- Práticas de Gestão do Patrimônio Geopolítico e Histórico (PGPGH)
- Práticas de Usos do Espaço Físico e do Tempo (PUET)
- Práticas de Gestão de Si e do Outro (PGSO).

Considerações acerca dos usos preponderantemente normativos da linguagem

Nesta seção do relatório, faremos comentários detalhados exclusivamente acerca do desempenho das crianças em relação a **USOS NORMATIVOS DA LINGUAGEM**.

O **QUADRO N** dá visibilidade aos desempenhos percentuais médios das crianças em cada um dos 26 itens da prova em que são feitos usos normativos simples da linguagem (quando tais usos são feitos apenas nos textos ou apenas nos comandos textuais), ou usos normativos compostos (quando tais usos são feitos tanto nos textos quanto nos comandos textuais). No **QUADRO N**, tais usos estão destacados nas seguintes cores:

- **Verde** - Itens da prova em que são feitos usos normativos compostos da linguagem.
- **Amarelo** – Itens em que são feitos usos normativos simples (apenas nos comandos textuais) da linguagem.
- **Azul** – Itens em que são feitos usos normativos simples (apenas nos textos) da linguagem.

Na primeira coluna à esquerda do **QUADRO N**, são destacados, para cada item da prova em que se faz uso normativo simples ou composto da linguagem, outros usos excludentes ou não excludentes da linguagem. Assim, por exemplo, o que está sendo dito na primeira coluna do **QUADRO N** é que, no item **C1T1a** da prova, foram feitos, simultaneamente, usos alegórico e narrativo da linguagem no Texto (TX), bem como usos normativo e descritivo da linguagem no Comando Textual (CT).

Na segunda coluna da esquerda para a direita, para cada item da prova em que se faz uso normativo simples ou composto da linguagem, são destacadas as práticas culturais (PR) referidas nos comandos textuais, nos respectivos Campos de Atividade Humana (CAH) em que tais práticas são encenadas nos textos. Assim, a segunda coluna do **QUADRO N** nos informa que o comando textual do item **C1T1a** da prova se refere à prática de deslocamento espacial no campo de atividade humana de navegação aérea.

Na terceira e na quarta colunas do **QUADRO N** são discriminadas, respectivamente, duas sequências de índices percentuais médios relativos aos

desempenhos dos alunos em cada item da prova em que algum tipo de uso normativo da linguagem se faz presente. Tais sequências relativas a um mesmo item da prova dão visibilidade a diferentes composições percentuais médias de respostas, enquadradas nas seguintes categorias: Adequadas (A); Parcialmente Adequadas (PA); Inadequadas (IN); em Branco (B) e Ilegíveis (I). Nas duas sequências percentuais da terceira coluna, os índices são calculados relativamente a um *Universo Restrito*(UR) que inclui apenas respostas adequadas, parcialmente adequadas e inadequadas (no universo restrito, $A + PA + IN = 100\%$). Já nas duas sequências percentuais da quarta coluna, os índices são calculados relativamente a um *universo ampliado* (UA) de respostas, que inclui tanto respostas adequadas, parcialmente adequadas e inadequadas, como também, respostas 'em branco' e ilegíveis (nesse universo ampliado, $A + PA + IN + B + I = 100\%$).

Pensamos que as dificuldades demonstradas pelas crianças para lidarem com usos normativos da linguagem se torna evidente, quando comparamos os seus desempenhos percentuais médios na totalidade de itens da prova em que se solicitam tais usos normativos relativamente à totalidade dos itens em que se solicitam outros usos da linguagem. De fato, no **GRÁFICO N1**, pode-se constatar que, no universo restrito, apenas 26,7% das respostas das crianças a itens em que se solicitam usos normativos da linguagem incluem-se na categoria de respostas consideradas adequadas, ao passo que, para os demais usos da linguagem, esse percentual se eleva a 40,2%.

Já o **GRÁFICO N2** mostra que, no universo ampliado, os índices percentuais médios de respostas consideradas adequadas em usos normativos e nos demais usos da linguagem são, respectivamente, 21,6% e 33,7%.

Em uma análise mais flexível - em que se considera a soma dos índices percentuais de respostas adequadas e parcialmente adequadas -, no universo restrito, os índices percentuais médios de respostas consideradas adequadas em usos normativos e nos demais usos da linguagem são, respectivamente, 47,5% e 61,7%, como mostra o **GRÁFICO N3**.

Já o **GRÁFICO N4** seguinte revela que, no universo ampliado, esses índices percentuais médios de respostas consideradas adequadas em usos normativos e nos demais usos da linguagem são, respectivamente, 37,6% e 51,2%.

Quando comparamos os desempenhos flexibilizados e não flexibilizados das crianças nos **GRÁFICO N1**, **GRÁFICO N2**, **GRÁFICO N3** e **GRÁFICO N4**, é interessante observar que a diferença entre os desempenhos flexibilizados nos demais usos da linguagem e em usos normativos é pouco significativa no universo ampliado, ao passo que, no universo restrito, essa diferença é de quase 50%. De fato, essas diferenças, no universo restrito flexibilizado (**GRÁFICO N3**) e não flexibilizado (**GRÁFICO N1**) são, respectivamente, 24,2% e 13,5%. Já no universo ampliado flexibilizado (**GRÁFICO N4**) e não flexibilizado (**GRÁFICO N2**) essas diferenças são, respectivamente, 13,6% e 12,1%. Isso indica que, no universo restrito, a dificuldade demonstrada pelas crianças para lidar com usos normativos da linguagem é mais significativa do que aquela revelada para os demais usos.

Além disso, no **QUADRO N1**, as expressivas diferenças nos desempenhos percentuais médios das crianças relativos a cada um dos 26 itens da prova em que se solicitam usos normativos da linguagem indicam que essa dificuldade não se distribui de forma homogênea. De fato, conforme o **GRÁFICO N5**, a amplitude dessa variação de desempenho pode ser constatada, quando observamos que os índices percentuais médios de menor e maior desempenhos, relativamente ao universo ampliado, variam de 1,4% (para o item **C1T3c**) a 57,2% (para o item **C1T2b**) e, relativamente ao universo restrito, variam de 2,3% (para o item **C1T3c**) a 62,5% (para o item **C1-T2b**).

Conforme o **GRÁFICO N6**, quando tornamos essa análise mais flexível, de modo a comparar a soma das respostas adequadas e parcialmente adequadas em relação à soma de respostas incluídas nas demais categorias, vemos que, relativamente ao universo ampliado, os índices percentuais de respostas adequadas mais os de respostas parcialmente adequadas variam de 5,4% (para o item **C1T3c**) a 73,9% (para o item **C1T2b**) e, relativamente ao universo restrito, variam de 8,9% (para o item **C1T3c**) a 80,7% (para o item **C1T2b**).

Em função desses resultados, poderíamos, por exemplo, perguntar se a dificuldade apresentada pelas crianças para lidar com usos normativos da linguagem se mantém constante quando tais usos são feitos tanto nos textos quanto nos comandos textuais, ou apenas em um deles.

Nas linhas destacadas em verde, no **QUADRO N1**, estão discriminados todos os itens da prova em que são solicitados usos normativos compostos da linguagem,

ao passo que, nas linhas destacadas em amarelo e em azul, são solicitados usos normativos simples.

No **QUADRO N1** podemos constatar que, para os dois universos de respostas considerados, o item da prova em que as crianças apresentaram maior dificuldade (o item **C1T3c**) e menor dificuldade (o item **C1T2b**), estão em linhas destacadas em verde, isto é, são itens que requerem que as crianças façam usos normativos compostos da linguagem. Entretanto, como nos mostra o **QUADRO N5**, o qual – com base no que nos mostram o **QUADRO N2**, o **QUADRO N3**, o **QUADRO N4** e o **GRÁFICO N7**, o **GRÁFICO N8**, o **GRÁFICO N9**, o **GRÁFICO N10**, o **GRÁFICO N11**, o **GRÁFICO N12** e o **GRÁFICO N13** - sintetiza os desempenhos percentuais médios das crianças em todos os itens da prova em que se solicitam usos normativos compostos da linguagem, comparativamente a usos simples, é possível concluir que, tanto no universo restrito quanto no ampliado, a dificuldade de se lidar com usos normativos simples da linguagem solicitados apenas nos comandos textuais é cerca de 8% maior do que aquela apresentada pelas crianças para lidarem com usos normativos compostos, ou então com usos normativos simples solicitados apenas nos textos.

De fato, com base no **QUADRO N5**, quando consideramos o universo restrito, o desempenho percentual médio de respostas insatisfatórias (soma de respostas inadequadas, em branco e ilegíveis) em relação a usos normativos compostos da linguagem foi de 47,8%, ao passo que tais índices, em relação a usos normativos simples (nos textos) e normativos simples (nos comandos textuais), foram, respectivamente, 47,9% e 58,0%.

Este índice de desempenho insatisfatório em relação a usos normativos simples apenas nos comandos textuais se mostra ainda maior quando fazemos essa mesma análise comparativa dentro do universo ampliado de respostas. Nesse universo, para um índice de 58,1% em relação a usos normativos compostos, temos 55,6% em relação a usos normativos simples (apenas nos textos) e 67,6% em relação a usos normativos simples (apenas nos comandos).

Assim, a dificuldade 8% maior apresentada pelas crianças para lidarem com usos normativos simples solicitados apenas nos comandos textuais poderia estar sugerindo – embora não possa ser generalizada para outras situações de usos normativos escolares da linguagem - que a combinação de usos normativos compostos e simples não influi significativamente nem para intensificar e nem para

diminuir a dificuldade das crianças para lidarem com usos normativos da linguagem.

Para se tentar significar a discrepância ou flutuação quantitativa nos desempenhos percentuais médios das crianças, exclusivamente em relação a usos normativos da linguagem em diferentes itens da prova, é necessário tentar identificar e problematizar possíveis fatores que poderiam estar intervindo na produção dessa flutuação. Para isso, vamos inicialmente considerar, comparativamente, itens e textos da prova nos quais as crianças apresentaram menor e maior desempenhos médios flexibilizados e não flexibilizados em relação a usos normativos da linguagem.

Quando observamos o **QUADRO N1**, verificamos que os textos **C1T3** e **C2T5** da prova foram aqueles que apresentaram maior dificuldade para as crianças relativamente a usos normativos e, nesses textos, particularmente, os itens **C1T3c** (2,3%; 1,4%); **C1T3b** (2,8%; 1,9%) e **C2T5a** (5,8%; 4,3%), para cada um dos quais destacamos, dentro de parênteses, os índices de desempenho percentual médio em respostas adequadas nos universos restrito e ampliado, respectivamente.

Por sua vez, o mesmo **QUADRO N1** nos mostra que os textos **C1T2** e o **C2T5** foram os que apresentaram menor dificuldade para as crianças relativamente a usos normativos da linguagem e, nesses textos, particularmente, os itens **C1T2b** (62,5%; 57,2%), **C1T2c** (61,5%; 56,9%) e **C2T5b** (59,6%; 48,1%), para cada um dos quais destacamos, dentro de parênteses, os índices percentuais médios de desempenho das crianças em respostas adequadas nos universos restrito e ampliado, respectivamente.

Quando comparamos os dois textos da prova em que as crianças apresentaram, respectivamente, dificuldades máxima (**C1T3**) e mínima (**C1T2**), flexibilizadas ou não, verificamos que ambos são textos que fazem usos normativos associados a usos imagéticos da linguagem, o que significa que o elemento imagético, neste caso, não poderia ser visto nem como um fator facilitador e nem como reforçador das dificuldades.

Além disso, em ambos os casos, as imagens envolvidas nesses dois textos são mapas rodoviários - um deles (**C1T2**) dando visibilidade a rodovias que ligam cidades dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná; e o outro (**C1T3**), a ruas do centro da cidade de Campinas - o que sugere que, nesse caso, também o campo

de atividade humana - o da cartografia rodoviária – não atua nem como facilitador e nem como reforçador da dificuldade.

A mesma constatação pode ser feita quando consideramos as práticas envolvidas nos comandos textuais dos itens **C1T2b** e **C1T2c**, nos quais as crianças apresentaram menor dificuldade, e dos itens **C1T3b** e **C1T3c** nos quais elas apresentaram maior dificuldade. De fato, o que está em jogo nos comandos textuais desses quatro itens são os desempenhos das crianças em práticas de orientação e deslocamento espaciais solicitadas simultaneamente, o que sugere que, nesses casos, também as práticas envolvidas não atuam nem como elemento facilitador e nem como reforçador das dificuldades apresentadas pelas crianças em usos normativos da linguagem. Entretanto, devemos ter presente que os modos como os comandos textuais dos itens **C1T2b** e **C1T2c**, bem como, os dos itens **C1T3b** e **C1T3c** solicitam a realização dessas práticas se diferenciam por seus graus de complexidade.

De fato, os comandos dos itens **C1T2b** e **C1T2c** solicitam que a criança opte entre apenas duas alternativas de deslocamento espacial – viajar do leste para o oeste ou do oeste para o leste (no item **C1T2b**) e viajar do norte para o sul ou do sul para o norte (no item **C1T2c**) – as quais, por sua vez, podem ser diretamente visualizadas no texto imagético do mapa, uma vez que, nele, estão traçadas as duas direções principais de orientação espacial: a direção norte-sul e a direção leste-oeste.

Por sua vez, os comandos dos itens **C1T3b** e **C1T3c** solicitam que a realização simultânea das práticas de orientação e deslocamento espaciais por parte das crianças se baseie - dentre a totalidade daquelas visualizáveis no mapa - na identificação e relacionamento de mais de uma informação, quais sejam:

- 1) identificar, no mapa, os pontos de partida e de chegada do deslocamento do táxi nas ruas de Campinas;
- 2) identificar e distinguir, no mapa, as ruas cujos sentidos de percurso são ou não permitidos para veículos no centro de Campinas;
- 3) identificar, dentre as várias alternativas de deslocamento do táxi para sair do cruzamento A e chegar ao cruzamento B, aquela que é o menor caminho;
- 4) fazer um uso descritivo da linguagem para caracterizar o menor percurso a ser realizado pelo táxi.

Desse modo, não é a mera alusão a uma categoria genérica de práticas (tal como, por exemplo, “práticas de orientação espacial”) – alusão esta que supõe indistintas e diferentes práticas de orientação ou de deslocamento espaciais – que explica a expressiva diferença de desempenhos das crianças em usos normativos da linguagem nesses dois itens da prova. Pensamos que tal diferença poderia ser atribuída à complexidade diferencial situada ou idiossincrática de realização de diferentes práticas de orientação ou localização espaciais.

No caso da prova, tal complexidade diferencial situada se manifesta nos comandos textuais especificados por cada item da prova que faz referência a uma prática de orientação ou localização espacial.

De fato, quando levamos em conta algumas respostas das crianças, verificamos que dentre as 8 respostas por elas dadas aos itens **C1T2b** e **C1T2c**, que envolvem a realização de práticas de localização e orientação espaciais menos complexas, três delas são inadequadas - **F4C1T2b**, **F1C1T2c** e **F4C1T2c** -, ao passo que as 6 respostas dadas aos itens **C1T3b** e **C1T3c**, que envolvem a realização de práticas de localização e orientação espaciais mais complexas em relação àquelas dos dois itens anteriores, são inadequadas ou parcialmente adequadas. Consideremos essas respostas.

Algumas respostas ao item **C1T2b**

1. ele se pasou do leste a oeste (**F1C1T2b**)
2. o leste para oeste (**F2C1T2b**)
3. sentido leste para o oeste (**F3C1T2b**)
4. foi para o leste (**F4C1T2b**)

Algumas respostas ao item **C1T2c**

1. para o norte (**F1C1T2c**)
2. norte para sul (**F2C1T2c**)
3. sentido norte para o sul (**F3C1T2c**)
4. do sul para o norte (**F4C1T2c**).

Algumas respostas ao item **C1T3b**

1. Ir reto da letra A até a letra B (**F3C1T3b**)
2. Reto (**F4C1T3b**)
3. Não dá para ir até porque o cruzamento A está muito longe do cruzamento B (**F1C1T3b**)
4. Tem que olhar por os dois lados rápido e passar rápido. Você tem que olhar os dois lados e passar (**F5C1T3b**).

Algumas respostas ao item **C1T3c**

1. Sim o caminho está certo não está na contramão o caminho.
2. Ele anda na contramão para chegar mais rápido.

Quando as comparamos, verificamos que nenhuma dessas 8 respostas aos itens **C1T2b** e **C1T2c** – cujos comandos textuais solicitam simultaneamente usos verbal e informativo da linguagem – transgridem quaisquer de tais usos. O mesmo não ocorre, entretanto, para o conjunto das 6 respostas dadas aos itens **C1T3b** e **C1T3c**, cujos comandos textuais requeriam usos simultaneamente verbal e descritivo da linguagem.

À primeira vista, isso poderia estar sugerindo que as dificuldades das crianças em lidar com usos normativos da linguagem associados a práticas de orientação e deslocamento espaciais estariam diretamente associadas a uma outra dificuldade, provavelmente maior, de lidar com usos descritivos em relação a usos informativos da linguagem. Isso porque, além de todas as 6 respostas dadas aos itens **C1T3b** e **C1T3c** não terem sido consideradas adequadas pelo fato de não significarem adequadamente as práticas situadas de localização e orientação espaciais requeridas, todas elas, de certo modo, também transgridem os usos descritivos da linguagem requeridos nesses itens.

Mas a natureza dessa transgressão precisa ser qualificada. A nosso ver, trata-se de uma transgressão de usos descritivos da linguagem induzida pela dificuldade manifesta pelas crianças de realização de práticas situadas de localização e orientação espaciais no mapa rodoviário apresentado no texto **C1T3**

como elemento mediador de tais práticas. Desse modo, pensamos que tal transgressão se deve menos à dificuldade de se usar descritivamente a linguagem do que à dificuldade manifesta pelas crianças de significarem adequadamente as práticas situadas de localização e orientação espaciais requeridas nos itens **C1T3b** e **C1T3c**.

A nosso ver, as estratégias de fuga de usos descritivos da linguagem que as crianças acionam em suas respostas parecem ocultar, voluntária ou involuntariamente, dificuldades de significarem tais práticas situadas de modos considerados adequados, uma vez que as suas respostas são significativas e inteligíveis, mesmo quando praticam a escrita de modos gramaticalmente inadequados em relação às “normas cultas” da língua portuguesa. De fato, vamos considerar novamente as 6 respostas dadas pelas crianças aos itens **C1T3b** e **C1T3c**

Algumas respostas ao item **C1T3b**

- Ir reto da letra A até a letra B (**F3C1T3b**)
- Reto (**F4C1T3b**)
- Não dá para ir até porque o cruzamento A está muito longe do cruzamento B (**F1C1T3b**)
- Tem que olha por os dois lado rápido e passa rápido. Você tem que olha os dois lado e passar (**F5C1T3b**).

Algumas respostas ao item **C1T3c**

- Sim o caminho esta certo não esta na contramão o caminho.
- Ele anda na contar mão para chegar mais rapido.

Pode-se constatar que em todas as 6 respostas acima, as crianças não descrevem o menor trajeto do ponto A ao ponto B explicitando os nomes das ruas que constituem tal trajeto. Entretanto, apenas na segunda e na quarta respostas acima - (**F4C1T3b**) e (**F5C1T3b**) -, elas parecem mostrar não ter utilizado o mapa do texto como elemento mediador de suas respostas. Já nas outras quatro respostas, o

mapa do **TEXTO 3** parece ter sido utilizado como elemento mediador dessas respostas.

De fato, na primeira e na terceira respostas, ao utilizarem as letras A e B para se referir aos cruzamentos das ruas de partida e de chegada do menor trajeto, ou ainda, na quinta e sexta respostas, ao fazerem referência aos sentidos - mão ou contramão - dos percursos nas ruas representadas no mapa, essas quatro crianças mostram estar cientes da diferença entre realizar práticas de deslocamento e orientação espaciais DIRETAMENTE (isto é, quando os seus corpos efetivamente realizam tais práticas no espaço delimitado pelas ruas do centro de Campinas) e INDIRETAMENTE (isto é, quando os seus corpos realizam DIRETAMENTE práticas de leitura e escrita na língua portuguesa, bem como práticas de leitura de mapas rodoviários mediadas por rastros de memória de práticas de deslocamento e orientação espaciais DIRETAMENTE realizadas).

Esta nossa interpretação se reforça quando observamos a resposta (**F5C1T3b**) de uma dessas crianças, que parece não ter-se apercebido de tal diferença. De fato, quando essa criança - em vez de descrever explicitamente o menor trajeto utilizando o mapa - diz que é preciso olhar para os dois lados da rua e atravessá-la rapidamente, ela parece colar-se diretamente na situação de estar realizando uma prática situada direta de deslocamento e orientação espaciais nas ruas do centro de Campinas, situação esta que exigiria que o seu corpo se deixasse orientar por regras de segurança no trânsito, e não - como seria de se esperar no contexto da prova - por regras indicadas pelo mapa para se deslocar pelo menor trajeto.

A resposta dessa criança, embora considerada inadequada, é, porém, significativa e inteligível, visto que, diferentemente do contexto espacial de deslocamento e orientação em uma “rua real”, com muitos veículos trafegando em velocidade, no contexto espacial da folha de papel, na qual está desenhado o mapa, não há necessidade de se “olhar para os dois lados” e nem há risco de ser atropelado. Talvez seja também por essa razão que esta referida criança, que se coloca numa situação realista de orientação e deslocamento espaciais diretos, diferentemente das outras crianças que estamos aqui considerando, tenha desconsiderado o mapa como elemento mediador em sua resposta, uma vez que, em tal situação de “realismo vivencial” em que ela se coloca, consultas a mapas não seriam mesmo

necessárias para se atravessar ruas conhecidas de um “espaço real” visto como familiar.

Analogamente, quando outra dessas crianças diz que “*não dá para ir até porquê o cruzamento A está muito longe do cruzamento B*” (F1C1T3b), a estratégia de fuga de uso descritivo da linguagem que ela aciona, ainda que mediada pelo mapa, parece justificar-se com base na legitimidade que ela atribui ao critério do cansaço físico advindo de se percorrer uma distância por ela considerada longa, critério este que funciona como uma norma mais forte do que a de se fazer um uso descritivo da linguagem solicitado pelo comando textual desse item da prova.

Em outras palavras, as estratégias realistas de fuga de usos descritivos da linguagem acionadas por essas duas crianças não podem ser vistas como incapacidade ou falta de competência quer para fazerem usos descritivos da linguagem, quer para fazerem usos normativos da linguagem. Isso porque, na realidade, o que parece ocorrer quando essas crianças acionam tais estratégias “realistas” de fuga é um deslocamento do jogo normativo de linguagem do referido texto da prova – o qual lhes fornece normas para significarem, descreverem e praticarem *indiretamente* o deslocamento e a orientação espaciais mediadas pelo mapa - para o jogo *também normativo* de linguagem do tráfego de pedestres e veículos no espaço físico delimitado do centro de Campinas, que lhes fornece normas – as quais se acham descritivamente manifestas em suas respostas - para significarem e praticarem, pelo movimento direto de seus corpos, o deslocamento e a orientação em tal espaço referido, no qual evitar o cansaço físico e evitar correr o risco de ser atropelado lhes aparecem como normas a serem seguidas, normas estas vistas como suficientes para substituírem a descrição do próprio percurso a ser feito.

Tais normas, propósitos e valores que dão sentido e orientam a realização das práticas de deslocamento e orientação espaciais nesses dois campos de atividade humana - o da cartografia rodoviária, verbalmente encenado no texto da prova, e o do tráfego de pedestres e veículos no espaço físico delimitado pelas ruas do centro de Campinas - são bem diferentes, ainda que mantenham entre si semelhanças de família.

Isso significa que os baixos desempenhos das crianças nos itens C1T3b e C1T3c da prova não podem - como costumeiramente se pensa - ser atribuídos a uma

suposta falta de “vivência” ou de “experiência” das crianças na realização cotidiana de práticas situadas diretas de deslocamento e orientação espaciais em diferentes campos de atividade humana; e nem que, devido a esses baixos desempenhos, elas pudessem se mostrar incompetentes em realizar tais práticas, com êxito, em diferentes campos extraescolares de atividade humana.

Assim, do mesmo modo como não nos parece legítimo justificar os baixos desempenhos nos itens **C1T3b** e **C1T3c** da prova por uma alegada “falta de vivência” das crianças na realização de práticas de deslocamento e orientação espaciais, igualmente ilegítimo seria justificar, com base nesse mesmo argumento, os altos índices de desempenho médio apresentados por essas mesmas crianças nos itens **C1T2b** e **C1T2c** que lhes solicitaram a realização simultâneas dessas mesmas práticas sob os condicionamentos do mesmo campo de atividade da cartografia rodoviária.

Isso porque, se os itens **C1T3b** e **C1T3c** (nos quais elas apresentaram dificuldade máxima) lhes solicitam realizar indiretamente tais práticas “cotidianamente vivenciadas” no espaço urbano de Campinas, os itens **C1T2b** e **C1T2c** (nos quais elas apresentaram dificuldade mínima) lhes solicitam realizar indiretamente essas “mesmas” práticas que não são cotidianamente vivenciadas por essas crianças que, majoritariamente, provavelmente nunca viajaram de avião.

Por outro lado, tanto a percepção quanto a não percepção dessa diferença entre a realização indireta de uma prática escolar situada e a realização direta de práticas situadas de deslocamento e orientação espaciais em outros contextos - por parte dessas e de outras crianças que realizaram a prova -, parecem dever-se menos a uma suposta falta de competência das crianças em usarem descritivamente a linguagem do que a problematizações inadequadas ou, até mesmo, à ausência de problematizações, no contexto escolar, de práticas de deslocamento e orientação espaciais mediadas ou não pelo uso de mapas.

Isso não significa dizer que os mapas, enquanto artefatos culturais não sejam de fato mobilizados em práticas escolares na rede escolar municipal de Campinas. Ao contrário, no espaço de formação relativo à produção da prova, pudemos constatar que mapas costumam ser mobilizados em escolas da rede através de diferentes práticas, tais como: práticas de reprodução a mão livre do esboço da delimitação territorial do Brasil, do Estado de São Paulo e do município

de Campinas; práticas estéticas de coloração de mapas previamente desenhados; práticas de identificação e distinção da posição e delimitação territorial de estados e municípios constituintes do território brasileiro; dentre outras.

Assim, em sessões do curso de formação, pudemos constatar a preocupação dos professores em se trabalhar com mapas na sala de aula, ainda que vistos, quase sempre, como um conteúdo curricular de aulas de Geografia, o que faz com que tais práticas acabem reproduzindo aquelas tradicionalmente conformes ao modo disciplinar de se mobilizar conhecimentos no âmbito da escola.

Desse modo, muito provavelmente, os baixos desempenhos das crianças nos itens **C1T3b** e **C1T3c** possam, em parte, ser explicados pelo modo não usual ou atípico como o mapa do texto **C1T3** foi mobilizado na prova, relativamente a modos como mapas são usualmente mobilizados em diferentes contextos educativos da rede municipal escolar de Campinas.

Essa atipicidade diz respeito ao fato das práticas escolares mobilizarem mapas como conteúdos disciplinares estáticos, que não dialogam com diferentes práticas culturais indisciplinadas que os mobilizam em diferentes campos e contextos de atividade humana, tais como, por exemplo, os campos da navegação marítima e aérea, dentre inúmeros outros.

No caso desse item da prova que estamos comentando, essa atipicidade se caracteriza por ter ele solicitado que as crianças fizessem um uso (pouco comum em contextos escolares) de um mapa extraído do *google maps* como elemento mediador de práticas simultâneas de deslocamento e orientação espaciais.

Essa conclusão também nos leva a admitir que os modos como as crianças lidam, com maior ou menor dificuldade, em relação às solicitações combinadas de usos normativos e usos imagéticos da linguagem não podem ser vistos como unívocos ou uniformes, como mostra o **QUADRO IM1**.

Nesse quadro, as médias dos índices percentuais médios de desempenho das crianças variam de 8,9% a 80,7% no universo restrito e de 5,4% a 73,9% no universo ampliado.

Já o **QUADRO IM3** mostra que as médias dos desempenhos percentuais médios dos 8 itens da prova que solicitam usos normativos simples ou compostos associados a usos imagéticos simples da linguagem, no universo restrito, variam, respectivamente, de 61,4% a 25,8%, conforme consideramos desempenhos

flexibilizado e não flexibilizado e, no universo ampliado, respectivamente, de 47,0% a 20,5%, conforme consideramos desempenhos flexibilizado e não flexibilizado.

Esses desempenhos quantitativos oscilantes não podem ser adequadamente significados em termos absolutos, mas sim quando relacionados aos tipos de imagens mobilizadas, quer nos textos, quer nos comandos textuais a que esses 8 itens se referem.

Nesse sentido, é importante observar que, dentre os 8 itens da prova que solicitam usos normativos simples ou compostos associados a usos imagéticos simples da linguagem, apenas nos itens **C1T4a** e **C2T1b** as imagens mobilizadas, respectivamente, no texto ou no comando textual, não são mapas.

Com base no **QUADRO IM1**, podemos ter acesso às médias dos índices percentuais médios de desempenho das crianças apenas nesses dois itens que não mobilizaram outras imagens que não mapas. Tais médias variam de 46% a 30%, no universo restrito, e de 41,2% a 26,5%, no universo ampliado, conforme consideramos, respectivamente, os desempenhos flexibilizado e não flexibilizado das crianças nesses itens.

Por sua vez, também com base no **QUADRO IM1**, quando calculamos as médias dos índices percentuais médios de desempenho das crianças nos outros 6 itens que mobilizaram imagens de mapas, verificamos que elas variam, no universo ampliado, de 42,6% a 25,6% e, no universo restrito, de 50,0% a 28,8%, conforme consideramos, respectivamente, os desempenhos flexibilizado e não flexibilizado das crianças nesses itens.

Como se percebe, tais números nos mostram uma variação pouco expressiva entre os desempenhos médios das crianças em relação a itens da prova que solicitam usos normativos combinados com usos imagéticos da linguagem, quer quando tais itens mobilizam imagens que são mapas, quer quando mobilizam outras imagens. Isso sugere que as dificuldades das crianças em lidarem com tais usos simultaneamente imagéticos e normativos da linguagem se devem menos à natureza das próprias imagens mobilizadas nos textos da prova do que em lidarem com as solicitações de usos normativos da linguagem com base nessas imagens.

Passemos, então, a considerar os itens **C1T4a** e **C2T1b**, por serem eles os dois únicos itens da prova que solicitam usos normativos e imagéticos da linguagem com base em imagens que não são mapas.

O item **C1T4a** solicita às crianças definirem, em cada um dos quatro casos, a posição espacial de fotografos que teriam feito, em épocas diferentes, cada uma das quatro fotos do Largo do Rosário, no centro de Campinas, mobilizadas no enunciado do texto **C1T4**.

Um dos objetivos presentes no Gabarito do item “a” do Texto 4 do Caderno 1 (**GC1T4a**) é verificar como os alunos usam a linguagem em resposta a um comando textual que lhes solicita usos simultaneamente normativo, verbal e descritivo da linguagem, a partir de um texto em que se faz usos simultaneamente imagético e narrativo (memorialístico) da linguagem, não fazendo, porém, nem uso normativo e nem alegórico da linguagem. O outro objetivo, também presente no **GC1T4a**, é verificar como os alunos significam práticas de localização espacial no campo de atividade humana do urbanismo público.

Vamos examinar primeiramente algumas respostas consideradas adequadas ou inadequadas das crianças ao item **C1T4a**:

1. F1: em pé normal; F2: em um avião; F3: em um avião; F4: De juelho no chão. (**F6C1T4a**).
2. F1: cidade; F2: Igreja; F3: prédio; F4: João, Ivone, Ok. (**F13C1T4a**).
3. F1: já estava no céu; F2: estava morto já; F3: estava com uns 80 anos; F4: estava vivo como estou hoje. (**F18C1T4a**).

A primeira dessas respostas foi considerada adequada em relação aos critérios presentes no gabarito **GC1T4a**, relativo a esse item da prova.

De acordo com o gabarito relativo a esse item, seriam consideradas adequadas respostas que indicassem que o aluno percebe, em cada uma das 4 fotos, que as cenas nelas retratadas variam em função de *pelo menos* um dos 3 eixos-referenciais - x (qualquer rua tomada como referência no entorno do Largo), y (qualquer outra rua, no entorno do Largo, que cruze, perpendicularmente ou não, a primeira rua tomada como referência) e z (altura do fotógrafo em relação ao plano do chão) - do espaço físico que definem, de maneira unívoca, a posição do fotógrafo no entorno do Largo do Rosário.

Como podemos perceber, a criança que deu a primeira das respostas acima contempla o critério de adequação estabelecido pelo gabarito para as 4 fotos, ainda

que, na falta de uma terminologia técnica em conformidade à linguagem da geometria projetiva, essa criança crie a sua própria forma de expressão para *descrever* adequadamente a relação entre a posição do fotógrafo no espaço físico e as cenas retratadas nas quatro fotos do texto **C1T4**.

Quando ela diz que, na foto 1, o fotógrafo está “em pé normal”, podemos interpretar esse modo de significar usando expressões da geometria projetiva, como querendo dizer que o fotógrafo, quando tirou a foto 1, estaria posicionado na mesma altura da *linha do horizonte*, que é a *reta imprópria* ou *reta no infinito* que delimita o “encontro” do “plano” do chão com o “plano” do céu. Em outras palavras, que o fotógrafo estaria simplesmente em pé e em frente à praça, posição esta que, no entorno do Largo do Rosário, no centro de Campinas, seria definida como algum lugar da Rua Barão de Jaguará, ou em algum lugar do Largo situado numa paralela a essa rua.

Essa mesma criança diz que o fotógrafo estaria “num avião”, tanto quando tirou a foto 2 quanto a foto 3. De fato, embora as fotos 2 e 3 sejam fotos tiradas de duas posições distintas acima da linha do horizonte – e isso é possível perceber visualmente pela maior distância em que se encontram carros e pessoas da foto 3 em relação às pessoas da foto 2 -, a criança, parecendo ignorar a necessidade de se distinguir essas duas posições, afirma simplesmente que ambas as fotos foram tiradas como se o fotógrafo estivesse “em um avião”.

Quando ela diz, para as fotos 2 e 3, que o fotógrafo se encontrava em um avião quando as tirou, ela fornece a sua resposta adequada, provavelmente com base em semelhanças por ela estabelecidas entre modos de se praticar o espaço físico através de práticas culturais diversas de visualização espacial da paisagem, tais como quando, por exemplo, ela realiza uma viagem ao longo da qual ela percebe as mutações da paisagem em função da variação de altitude do veículo ao longo do percurso: o mar visto do alto da serra; cenas diversas vistas do alto de uma montanha, ou mesmo, da paisagem vista de um avião em movimento.

No caso particular das fotos 2 e 3, essa resposta adequada da criança provavelmente se baseia na concordância ou ajuste que o seu corpo estabelece entre “avistar o Largo do Rosário de um avião” e os aspectos que tomam os objetos que compõem as imagens quando vistos sob esse ponto de vista. De fato, nas fotos 2 e 3,

é possível avistar os telhados das casas, as pessoas muito pequenas em relação à altura das edificações, os capôs dos automóveis, as copas das árvores etc.

Mas quando dizemos “semelhanças”, trata-se de semelhanças entre formas de se praticar o espaço, e não entre estímulos sensoriais ou percepções espaciais supostamente diretas e independentes de práticas de visualização espacial ou outras que estão sendo diretamente realizadas.

A criança também dá uma resposta considerada adequada quando diz que o fotógrafo, ao tirar a foto 4, estava “de joelhos”. Isso porque, “estar de joelhos” poderia ser visto como o modo pelo qual essa criança significa verbalmente o aspecto que tomam os objetos que compõem a paisagem do Largo do Rosário, quando produzida por uma câmara fotográfica situada abaixo da linha do horizonte.

E, neste caso, a criança parece ter-se dado conta da sutileza de que uma mesma cena pode aparecer retratada de modos diferentes, em função da maior ou menor proximidade do fotógrafo em relação à cena, ou então da maior ou menor altura em que ele se posiciona em relação à linha do horizonte, uma vez que, mesmo estando no plano do chão, o fotógrafo poderia ter-se abaixado, isto é, ter-se ajoelhado no chão, como diz a criança, produzindo, portanto, uma foto diferente da foto 1.

Essa criança parece ter-se dado conta dessa distinção, ainda que ela não seja facilmente percebida por uma mera inspeção visual comparativa das fotos 1 e 4. Isso porque tais fotos do Largo do Rosário participam de temporalidades diferentes, de modo que as cenas retratadas não são mais, a rigor, as mesmas, uma vez que objetos da paisagem urbana que essas fotos retratam mudaram completamente, tornando difícil uma distinção meramente visual – por parte de um observador que não tivesse presente a memória da cidade - da distância entre o fotógrafo e a cena retratada, dado que não é mais possível uma identificação meramente visual de um mesmo foco arquitetônico de referência para se fazer essa avaliação.

Assim, muito provavelmente por não dispor da informação historiográfica acerca das transformações arquitetônico-urbanísticas por que passou o entorno do Largo ao longo do tempo em que as fotos 1 e 4 foram tiradas, resta à criança dizer que o fotógrafo “ajoelhou-se”.

Entretanto, mesmo não dispondo de informações historiográficas ou geométrico-projetivas “necessárias” para situar com mais precisão a posição do

fotógrafo no entorno do Largo e expressá-la verbalmente com mais rigor - isto é, mesmo não dispondo de *conteúdos disciplinares* pertinentes de História, de Geografia e de Matemática para expressá-la verbalmente com mais rigor -, essa criança demonstra ter feito um *uso descritivo* da linguagem para significar essa posição, como o requeria um dos objetivos do item **C1T4a**, com base em um *uso informativo-visual* da linguagem feito no texto imagético que mobiliza as fotografias.

Nesse sentido, tal criança, ao fornecer uma resposta considerada adequada para esse item, demonstra ter mobilizado, para isso, conteúdos não disciplinares que poderiam ser vistos como tão ou mais adequados do que os conhecimentos disciplinares requeridos.

Que conhecimentos não disciplinares seriam esses? Pensamos serem aqueles que dizem respeito à prática de fotografar. E, no caso do item **C1T4a**, certa competência na prática de fotografar mostra-se mais decisiva e pertinente para o fornecimento de uma resposta adequada. Isso porque significar adequadamente a posição do fotógrafo é saber dizer acerca de como o espaço físico é diretamente praticado com base em um propósito especificado e instrumentos de mediação (no caso, uma máquina fotográfica ou instrumentos contemporâneos análogos que desempenham a mesma função) em conformidade a esse propósito; e não simplesmente dizer como práticas de localização espacial, práticas fotográficas e a fotografia poderiam ou não ser mobilizadas como conteúdos conceituais através de práticas escolares disciplinares, que só podem mobilizá-las indiretamente através de práticas verbais, isto é, das práticas da leitura, da escrita ou da fala.

Entretanto, não podemos nos esquecer, por um lado, de que ao solicitar que a criança use a linguagem para descrever as posições do fotógrafo, o que, a rigor, o comando textual do item **C1T4a** lhe solicita é que ela realize uma prática de localização espacial de um objeto - no caso, uma câmara fotográfica - no espaço físico, unicamente com base na informação imagético-fotográfica da cena produzida por esse objeto.

É claro que para usar adequadamente a linguagem com o propósito de significar adequadamente essa prática específica de localização espacial, é irrelevante que a criança disponha de conhecimentos historiográficos ou memorialísticos acerca das transformações arquitetônico-urbanísticas pelas quais passou o Largo do Rosário, num certo período de tempo, dado que significação

igualmente adequada teria sido por ela produzida para uma única foto que retratasse qualquer outra cena que não o Largo do Rosário. Porém, é indispensável que a criança disponha de conhecimentos acerca da prática de fotografar, bem como sobre práticas de localização de objetos no espaço físico.

Por outro lado, conhecimentos acerca de práticas fotográficas e de localização espacial se mostram completamente irrelevantes - o mesmo não ocorrendo para conhecimentos historiográficos ou memorialísticos acerca das transformações arquitetônico-urbanísticas pelas quais passou o Largo do Rosário, num certo período de tempo - quando o comando textual do mesmo item **C1T4a** lhe solicita - tal como o item **C1T4b** o faz - produzir uma redação que conte as mudanças ocorridas no Largo do Rosário, ao longo do tempo, para ser submetida a um concurso, promovido pelo jornal da cidade, no qual será premiada a melhor redação.

Neste último caso, a criança precisará fazer um uso narrativo da linguagem para significar adequadamente práticas urbanístico-paisagísticas, práticas de gestão do espaço e do patrimônio histórico públicos, sob os condicionamentos de um contexto de competição literária. E, neste caso, para significar adequadamente tais práticas é imprescindível que a criança mobilize informações acerca de nomes de edifícios, monumentos, ruas, prefeitos, políticos, artistas, paisagistas etc., bem como acerca de episódios historiográficos envolvendo a cidade de Campinas e o Largo do Rosário, para o que conhecimentos historiográficos escolares ou extraescolares sobre essas práticas de gestão urbanística desempenham papel fundamental.

Nesse sentido, é curioso notar que embora os professores que participaram, durante um ano, do curso de formação para a produção da Prova Campinas 2010, tivessem dito que fazia parte do projeto pedagógico das escolas da Rede Municipal de Campinas a inclusão, nos planejamentos anuais dos quartos anos do Ensino Fundamental, de conhecimentos geopolíticos e historiográficos acerca da cidade de Campinas, os desempenhos percentuais médios das crianças nos itens **C1T4a** e **C1T4b**, no universo restrito não flexibilizado, foram, respectivamente, 21,9% e 14,2% em respostas adequadas, ao passo que, no universo ampliado não flexibilizado, foram, respectivamente, 19,0% e 10,7% em respostas adequadas. Já os desempenhos percentuais médios das crianças nesses mesmos itens, no universo ampliado flexibilizado, foram ambos iguais a 38,2% em respostas adequadas ou parcialmente adequadas. Apenas no universo restrito flexibilizado essa tendência se

inverte, mas com variação pouco expressiva: 44,0% e 51,9% nos **C1T4a** e **C1T4b**, respectivamente, em respostas adequadas ou parcialmente adequadas.

Tais índices, embora atestem desempenhos insatisfatórios em ambos os itens em consideração, sugerem também que o desempenho de parte expressiva das crianças na significação de práticas pouco ou nunca problematizadas na escola – como o são as práticas de localização espacial e práticas de fotografar – é maior do que em outras de investimento escolar alegado.

É interessante observar também que a segunda das três respostas (**F13C1T4a**) ao item **C1T4a** que estamos aqui focalizando foi considerada inadequada, quer pelo fato de transgredir o uso descritivo da linguagem solicitado pelo comando textual, como também por não significar adequadamente a prática de localização espacial.

Talvez por nunca ter explorado relações entre a prática de fotografar e a de localização espacial do fotógrafo em relação a cenas a serem retratadas, a criança que forneceu essa resposta parece simplesmente citar aleatoriamente elementos visualizáveis nas fotografias, como o são, por exemplo: cidade, igreja, prédio e pessoas às quais ela nomeia arbitrariamente.

Já a resposta 3 (**F18C1T4a**), também considerada inadequada, não foge à tentativa de significar uma prática de localização espacial. De fato, a criança que deu essa resposta afirma que, respectivamente, para cada uma das quatro fotos, o fotógrafo: “já estava no céu”; “estava morto já”; “estava com uns 80 anos”; “estava vivo como estou hoje”.

Porém, diferentemente das respostas 1 e 2, que elegem, para isso, elementos identificáveis nas paisagens urbanas retratadas nas fotos, a criança da resposta 3, surpreendentemente, recorre à estratégia de eleger recortes temporais distintos para caracterizar a posição espacial do fotógrafo em cada um desses momentos temporais.

Essa estratégia, embora impraticável em relação à contemplação do propósito visado pelo comando textual, demonstra, com certa originalidade e humor, conhecimento da sequência temporal das fotos. Ao fazer esse deslocamento temporal para significar uma prática de localização espacial, essa criança acaba transgredindo tanto o uso descritivo quanto o uso normativo da linguagem, solicitados pelo comando textual, uma vez que ela, a rigor, não descreve a posição

espacial inequívoca do fotógrafo para nenhuma das quatro fotos, mas sim faz um uso informativo da linguagem para fornecer meramente dados imaginários estimados acerca das idades de um mesmo de vários fotógrafos em cada tomada fotográfica temporalmente distinta do Largo do Rosário.

Entretanto, essa transgressão não pode ser vista como uma incompetência dessa ou de outras crianças, quer para significarem práticas de localização espacial ou outras práticas quaisquer, quer para fazerem usos normativos associados a usos imagéticos da linguagem em outras situações.

Para investigar mais a fundo essa nossa última afirmação, passemos a comentar, em seguida, algumas respostas das crianças ao item **C2T1b** da prova, o qual lhes solicita significarem, com base na definição normativa de mata ciliar apresentada no texto **C2T1**, uma prática de preservação de cursos d'água, mediante um exame comparativo visual das fotos apresentadas nesse item. Isso porque, como já assinalamos anteriormente, nesse item da prova as crianças mostraram um desempenho médio inferior em relação ao item **C1T4a**.

Um dos objetivos presentes no gabarito **GC2T1b**, relativo ao item **C2T1b** da prova, é verificar como os alunos significam um comando textual – o **C2T1b** – que solicita usos simultaneamente normativo, verbal e explicativo da linguagem, a partir de um texto – o **C2T1** – que faz usos imagético e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem uso normativo e nem uso alegórico da linguagem. O outro objetivo presente no **GC2T1b** é verificar como os alunos significam práticas de preservação de cursos d'água no campo de atividade humana de gestão ambiental.

Como indicam (**QUADRO N**) os desempenhos percentuais médios referentes aos itens **C1T4a** e **C2T1b**, as crianças apresentaram maior dificuldade em lidar com usos normativos da linguagem para *explicarem* suas opções por uma das imagens na qual o curso d'água estaria preservado do que para *descreverem* a posição espacial do fotógrafo que teria produzido cada uma das fotos do **C1T4**.

Provavelmente, essa maior dificuldade possa ser explicada com base no fato de que a norma que condiciona a resposta da criança, no caso do fotógrafo, deve ser inferida a partir da relação entre a visualização *direta* e *exclusiva* das fotos e as correspondentes posições do fotógrafo no espaço físico no entorno do Largo do Rosário, em Campinas, ao passo que, no caso do curso d'água, a norma que condiciona a resposta não pode ser inferida *direta* e *exclusivamente* a partir de uma

inspeção visual comparativa das duas imagens, mas com base na relação entre a visualização dessas imagens e a definição verbal de mata ciliar presente no texto **C2T1**.

Nesse sentido, ainda que tanto o caso do fotógrafo quanto o da mata ciliar requeiram usos normativos associados a usos imagéticos da linguagem, a diferença é que, no caso da mata ciliar, fazer um uso normativo adequado da linguagem requer uma leitura e compreensão adequadas da definição de mata ciliar, apresentada no texto **C2T1**.

A fim de investigar essa nossa conjectura sobre as razões do desempenho inferior das crianças no item **C2T1b**, relativamente ao item **C1T4a**, vamos considerar, em seguida, algumas respostas ao item **C2T1b**:

1. A foto 2. Porque a foto 1 está com a água mais suja e a mata ciliar está mais longe do rio. (**F4C2T1b**).
2. A foto 2 está preservada porque tem a mata ciliar que a protege. (**F9C2T1b**).
3. A numero 2. Porque pecebes que ela foi preservada e, contenua na mesma e não foi desmatada. (**F11C2T1b**).
4. A numero dois. Porque bersepese que a mata condenua a mesma. (**F12C2T1b**).
5. A numero 2. Porque persebes que a mata continua mesma. (**F13C2T1b**).
6. Por que a foto 1 o rio não esta protegido por que também a foto 1 tem baracos. (**F19C2T1b**).
7. Eu aso que a foto dois foi mais prezervada porque tei mais arvore e orio não eponuido. (**F24C2T1b**).
8. A foto dois. Por que ela está mais bonita mais bencuidada e a outra esta toda barenta a água toda sucha. (**F6C2T1b**).
9. A foto 1. Porque ela não tem a mata para sujar e o testo 1 a água está preservada. (**F16C2T1b**).
10. A foto 1. Porque a foto 1 aparece a água suja e usada é diferente da foto 2 que está limpa. (**F17C2T1b**).
11. Neinua das águas foi preservada. (**F22C2T1b**).

Desse conjunto de 11 respostas, apenas as três últimas foram consideradas inadequadas. Como se pode observar, as crianças que deram as respostas 9 e 10 fazem um uso explicativo da linguagem, como requer o gabarito (**GC2T1b**) relativo ao item **C2T1b**, ao passo que a criança da resposta 11 apenas responde de modo inadequado à primeira parte do comando textual, omitindo-se em fazer um uso explicativo da linguagem para justificar a sua resposta.

Porém, nenhuma dessas três respostas significa adequadamente a prática de preservação de cursos d'água, como requer o gabarito (**GC2T1b**). Além disso, podemos observar que embora as respostas 9 e 10 façam usos explicativos da linguagem, a resposta 9 argumenta inadequadamente, recorrendo à definição de mata ciliar, ao passo que a resposta 10 argumenta inadequadamente, sem recorrer a essa definição de mata ciliar apresentada no texto **C2T1**.

De fato, quando a criança da resposta 10 justifica a eleição da foto 1 porque nela a água aparece suja e usada, ao passo que na foto 2 a água lhe parece limpa, é provável que, para isso, ela tenha acionado meramente uma estratégia de comparação visual direta de elementos presentes nessas fotos, associando água visualmente limpa ou transparente com mata ciliar e curso d'água preservados ou não. Nesse sentido, mesmo que essa criança tivesse feito a opção correta pela foto 2, o argumento que ela emprega continuaria sendo inadequado, pelo fato de não ter utilizado o critério normativo presente na definição de mata ciliar para justificar quer a eleição da foto 1, quer a da foto 2.

Algo diferente ocorre com o argumento apresentado pela criança da resposta 9, de que, na foto 1, o curso d'água estaria preservado porque, em tal foto, não há mata para sujar a água. Neste caso, esse argumento, embora considerado inadequado, parece recorrer à definição de mata ciliar, interpretando-a, porém, de um modo inadequado. De fato, enquanto a definição diz que a condição para a preservação de cursos d'água é a de “não destruição da mata ciliar”, o argumento dessa criança, invertendo esse critério, parece dizer que é justamente a ausência da mata que preservaria a água limpa e o curso d'água preservado.

As respostas 7 (**F24C2T1b**) e 8 (**F6C2T1b**), por sua vez, foram consideradas parcialmente adequadas, por terem eleito a foto 2 como a que apresenta o curso d'água preservado. Porém, tais respostas, embora façam usos explicativos da

linguagem, os argumentos a que essas explicações recorrem também se baseiam não na definição de mata ciliar, mas tão somente em um exame comparativo meramente visual de elementos presentes nas fotos. De fato, o argumento apresentado pela criança da resposta 7 (**F24C2T1b**) é que, na foto 2, há mais árvores e o rio não está poluído. Já o argumento apresentado pela criança da resposta 8 (**F6C2T1b**) para a eleição da foto 2, é que nela a água estaria “mais bonita mais bem cuidada”, ao passo que na foto 1, a água “está suja e barrenta”.

Finalmente, todas as 6 primeiras respostas acima consideradas adequadas não só fazem usos explicativos da linguagem para significar a prática de preservação de cursos d’água, como também a significam com base em argumentos considerados adequados, porque baseados na definição apresentada. De fato, os argumentos apresentados pelas crianças são:

- a mata ciliar está mais longe do rio;
- a foto 2 tem a mata ciliar que a protege;
- porque na foto 2 não houve desmatamento;
- porque, na foto 2, a mata continua a mesma;
- porque, na foto 1, o rio não está protegido pelo fato de haver barrancos.

Como se observa, tais argumentos recorrem, direta ou indiretamente, ao critério normativo de preservação de cursos d’água pela não destruição da mata ciliar, apresentado na definição presente no texto **C2T1**.

Embora nesse conjunto selecionado de 11 respostas das crianças a esse item da prova (**C2T1b**) a maior parte delas tenha sido considerada adequada e que nelas se faça um uso adequado da definição para lidar com usos imagéticos da linguagem, não é isso que mostra o desempenho médio das crianças nesse item da prova (**C2T1b**). De fato, como mostra o **QUADRO IM1**, os desempenhos percentuais médios das crianças no item **C2T1b** foram: 48,0% e 37,0% nos universos restrito flexibilizado e não flexibilizado, respectivamente; 44,1% e 34,0% nos universos ampliado flexibilizado e não flexibilizado, respectivamente.

Já assinalamos anteriormente que tais desempenhos são ligeiramente inferiores àqueles apresentados pelas crianças em relação ao item **C1T4a**, que lhes

solicita fazer uso normativo da linguagem a partir de um texto que faz uso imagético da linguagem, porém não com base em uma definição, como é o caso do item **C2T1b**, em que a eleição da imagem adequada deve basear-se na definição de mata ciliar apresentada no texto.

Essa maior dificuldade apresentada pelas crianças em relação a usos normativos da linguagem baseados em definições explícitas se torna mais aparente no item **C2T5a**, cujo comando textual requer, agora, que se faça não mais um uso imagético, mas sim verbal da linguagem, combinado a um uso normativo da linguagem com base em uma definição, no caso, a definição de *bullying*.

Nesse item, as crianças apresentaram o menor desempenho médio nos universos restrito e ampliado não flexibilizados - 5,8% e 4,3%, respectivamente -, dentre os demais itens em que são feitos usos normativos associados a usos verbais compostos da linguagem, como mostra o **QUADRO VB4**.

Porém, quando nos atentamos para o desempenho percentual médio flexibilizado das crianças nesse mesmo item **C2T5a**, verificamos que ele se eleva consideravelmente para 58,2%, no universo restrito, e para 42,5% no universo ampliado. Essa elevação parece não poder ser generalizada ou vista como uma suposta maior facilidade por parte das crianças em lidarem com usos normativos associados a usos verbais da linguagem, relativamente a usos normativos associados a usos imagéticos da linguagem.

Neste caso particular, uma explicação possível para essa elevação de desempenho pode ser buscada nos critérios de correção presentes no gabarito **GC2T5a** relativo ao item **C2T5a** da prova, os quais demarcam, expressam e caracterizam respostas consideradas adequadas relativamente a outras consideradas parcialmente adequadas ou inadequadas.

Com base nesses critérios, os exemplos e não-exemplos considerados adequados de *bullying* deveriam indicar uma mesma prática, ou então práticas distintas (genéricas ou específicas) que pudessem ou não contemplar, mesmo que não explicitamente, as quatro seguintes condições da definição de *bullying* presentes no texto **C2T5**: ato de violência; intencionalidade do ato; repetição do ato; objetivo de intimidar ou agredir associado ao ato. Exemplos de respostas dessa natureza dadas pelas crianças e que foram consideradas adequadas são:

1. Quando é bullying é um grupo que tira sarro de um grupo que tira sarro de uma pessoa que é gorda quando não é bullying é pessoas que estão brincando com a pessoa gorda e se divertindo. (F32C2T5a).
2. Que alguns amigos pode estar brincando de lutinha e pode se tornar em bullying. E outros amigos pode acertar um soco no outro e pedir desculpa e isso não se torna em bullying. (F14C2T5a).
3. Bullying – Fazer chorar, O que não é bullying - brincadeiras sem intenção de magoar. (F23C2T5a).
4. Bullyig – agressão verbal. O que não é bullying – brincadeira sem intenção de magoar. (F6C2T5a).

Por sua vez, as respostas consideradas parcialmente adequadas permitem às crianças indicar uma ou mais práticas (específicas ou genéricas) que pudessem se tornar *bullying* de acordo com a definição, sem, entretanto, indicar explicitamente como essas práticas poderiam ou não se tornar bullying.

Nessas condições de maior flexibilidade possibilitadas pelas respostas consideradas parcialmente adequadas, a prática de xingar um colega, por exemplo, que tivesse sido dada como resposta - por ser amplamente realizada em contextos cotidianos, escolares ou extraescolares vivenciados pelas crianças -, poderia ter sido dada pela criança, sem que ela precisasse ter recorrido à definição de *bullying* para indicar esse exemplo como resposta ao item.

Desse modo, os critérios de correção do referido item permitiam à criança dar respostas consideradas parcialmente adequadas, sem que ela tivesse ciência de estar fazendo um uso normativo da linguagem que contemplasse as condições dadas pela definição. Exemplos de respostas dessa natureza, dadas pelas crianças, e consideradas parcialmente adequadas são:

1. Justin Bister (?) é um menino famoso e já sofreu bullying as pessoas chamam ele de justin Biba, Justin Bixa, e até princesa do japão já sofreu bullying por ser mais gordinha, ela chegou. (F17C2T5a).
2. Uma brincadeira pode se causar em uma briga: porradas, tapas, chutes e isso é um caso de “Bullying”. (F22C2T5a).

3. Eu conheço uma pessoa que foi vítima de bullying ela foi acusada de estar grávida, só por que estava acima do peso. (F30C2T5a).
4. Um caso de gordo, diferença de cor, de religião, de cultura e de classe social. (F31C2T5a).
5. O bullying é uma brincadeira de mau gosto sem eu fosse Presidente do Brasil eu pois uma lei pra acabar com essa pouca vergonha. (F35C2T5a).
6. Se a brincadeira começa bosta é claro que vai terminar bosta mais se a brincadeira não é de violência só chingando pode dar briga mais nem tanto. (F10C2T5a).
7. O “Rodeio das Gordas”; Pega-Pega Obesa-bullying; Gai – brincadeira; Palito de dente – bullying; Vini – brincadeira. (F2C2T5a).
8. Brincadeiras de: bater, xingar, maltratar e outros parecidos, é bullying. Brincadeiras de: falar as qualidades do colega, falar as coisas que gosta, não é bullying. (F3C2T5a).

O mesmo não ocorre para o caso das respostas consideradas adequadas pelos critérios do gabarito. Assim, no caso particular do item **C2T5a** da prova, mais do que uma suposta facilidade demonstrada pelas crianças em lidarem com usos normativos da linguagem associados a usos verbais, a flexibilidade do gabarito poderia ser invocada para explicar a elevação considerável do desempenho médio das crianças do universo de respostas não flexibilizadas para o de flexibilizadas.

Por outro lado, poderia ser dito também que a maior dificuldade por elas apresentada, no universo não flexibilizado, em lidar com usos normativos verbais se deve não propriamente a uma dificuldade com a prática da leitura de um texto que faz referência à prática de bullying, mas a uma dificuldade de aplicar critérios normativos presentes na definição de *bullying* mobilizada no texto para a regulação de práticas de bullying diretamente vivenciadas em contextos diversos, escolares ou extraescolares.

Tal dificuldade não poderia assim ser vista como uma mera dificuldade para se fazer usos classificatórios da linguagem, mas sim para se fazer usos classificatórios com base em regras ou critérios presentes em uma definição

expressa, por escrito, na língua portuguesa. Exemplos de respostas dessa natureza dadas pelas crianças e consideradas inadequadas são:

1. Olha nunca fui vitima de Bullying. Mas. Eu ouvi falar que uma famosa já foi vitima. (F13C2T5a).
2. Caso de Bullying – Brincadeira de menina pega menino. Caso de Brincadeiras – Pega-Pega com a sala inteira. (F15C2T5a).
3. Quando chama de gorda, magra, neguinho, fedorento (F16C2T5a).
4. Perceguições. (F21C2T5a).
5. Brincadeira de pega pega pode virar bullying já a de domino não. (F29C2T5a).
6. Não andar de bicicleta quando está frio. (F33C2T5a).
7. O caso da professora chamada Mara Cyrino. (F41C2T5a).
8. A brincadeira hoje não pode virar caso de bullying. (F28C2T5a).
9. Chingar, caso sexual e física e etc. (F38C2T5a).
10. Poderia fica sozinho icasa ai o otro ami ivoce vaila e bate nacara do amigo vaila e bate na cara. (F4C2T5a).
11. Pode ir incoquer posto é canser canser não tem cura. (F5C2T5a).
12. De chama a pessoas gordas e muito magras (F11C2T5a).
13. Quanto dois pessoas prigam na rua ou na escola. E um deles chama ums amigos para bater em outro. (F12C2T5a).

De fato, quando comparamos os desempenhos médios das crianças nos itens **C2T5a** - no qual se requer um uso normativo verbal associado a um uso classificatório da linguagem - e **C2T5b** - no qual se requer um uso verbal explicativo da linguagem não associado a um uso normativo -, no universo restrito não flexibilizado, esses índices variam, respectivamente, de 5,8% a 59,6%, o que mostra que a dificuldade reside bem mais em usos normativos da linguagem baseados em definições do que em usos da linguagem que não são normativos ou que são normativos, mas não baseados em definições.

É por essa razão que, no universo restrito flexibilizado de ambos os itens - em que os critérios de inclusão de respostas na categoria de parcialmente

adequadas não requeriam a aplicação de normas de uma definição -, a variação de desempenho nesses dois itens não se mostra tão expressiva: vai de 58,2% a 68,5%.

Dado serem as práticas conceituais escolares envolvendo matemática práticas estritamente normativas, que podem ser ensinadas e aprendidas independentemente de estarem associadas a diferentes contextos de atividade humana, e dada a constatação reiterada da dificuldade que as crianças enfrentam para aprender a matemática escolar, é interessante avaliar o desempenho das crianças nos itens da prova relativos a práticas conceituais envolvendo matemática escolar comparativamente a outros itens da prova que requeriam usos normativos da linguagem, não envolvendo tópicos específicos da matemática. É o que passaremos a fazer, em seguida.

Quando observamos o **QUADRO N6**, que expressa as médias dos desempenhos percentuais médios das crianças relativas a modos de significar uma mesma prática cultural - ou práticas conceituais diferentes envolvendo matemática escolar - em função de diferentes gêneros de usos da linguagem, podemos verificar que as práticas que apresentaram às crianças maior dificuldade para serem significadas adequadamente, no universo restrito, se apresentam na seguinte ordem:

- práticas de delimitação territorial. (15,9%)
- prática de localização espacial (21,9%)
- práticas conceituais envolvendo matemática escolar (22,4%)
- práticas de deslocamento espacial (29,4%)
- práticas de orientação espacial (30,9%)
- práticas de preservação de cursos d'água (32,2%)
- práticas de *bullying* (32,7%).

Também no universo ampliado, as práticas que apresentaram às crianças maior dificuldade para serem significadas adequadamente, se apresentam na mesma ordem que a do item anterior:

- práticas de delimitação territorial (12,1%)
- práticas conceituais envolvendo matemática escolar (16,2%)

- prática de localização espacial (19,0%)
- práticas de orientação espacial (24,0%)
- práticas de *bullying* (26,2%)
- práticas de preservação de cursos d'água (28,6%)
- práticas de deslocamento espacial (52,3%)

Se tivermos presente que os itens da prova relativos a práticas conceituais envolvendo matemática escolar são mais frequentes do que aqueles relativos às demais práticas envolvendo usos normativos da linguagem, podemos concluir que os usos normativos da linguagem que solicitam às crianças significar práticas conceituais envolvendo matemática escolar foram os que apresentaram maior dificuldade para as crianças, ainda que tais práticas possam ser vistas como tipicamente escolares e reiteradamente trabalhadas pelos professores.

De fato, no universo ampliado, a média dos desempenhos percentuais médios das crianças nessas práticas é apenas de 16,2%. Além disso, como podemos observar no **QUADRO N6**, a maior média de desempenho percentual médio de respostas adequadas das crianças nos 10 itens da prova que integram essas práticas conceituais envolvendo matemática escolar, é de apenas 33,3% no universo restrito e 28,4% no universo ampliado, o que reforça a nossa constatação de maior dificuldade das crianças em usarem normativamente a linguagem para significar práticas conceituais envolvendo matemática escolar.

Dentre tais práticas, o item no qual as crianças apresentaram o menor desempenho médio de respostas adequadas foi o **C1T5e**, cujo comando textual lhes solicitava significar uma prática algorítmica da divisão, que costuma ser exaustivamente trabalhada na escola. Com base no **QUADRO N8**, vamos, em seguida, ordenar essas práticas em ordem crescente em relação às médias de desempenhos percentuais médios em respostas consideradas adequadas, no universo restrito, nelas apresentadas pelas crianças:

- práticas de divisão algorítmica (9,1%)
- práticas de multiplicação algorítmica (16,7%)
- práticas de escrita numérica no Sistema de Numeração Decimal (16,9%)

- práticas de medição (20,1%)
- práticas de proporcionalidade (24,0%)
- práticas de interdependência funcional (32,4%)

Essa ordem mais uma vez reforça que as práticas conceituais envolvendo matemática nas quais a escola investe com maior frequência, são aquelas que as crianças demonstram maior dificuldade para significar. Isso porque, embora tenhamos incluído na prova práticas de proporcionalidade e interdependência funcional, tais práticas não se manifestaram no material que circulava na rede municipal (cadernos de alunos, livros didáticos, planos de curso, provas, etc.) e que foi tomado como referência para a elaboração da prova.

Essa ordem não pode ser explicada com base no argumento da maior ou menor complexidade dos textos da prova que faziam referência a essas práticas, ou, por decorrência, da maior ou menor dificuldade das crianças na leitura e compreensão de tais textos. De fato, com base no **QUADRO N6**, os dois itens de menor desempenho percentual médio de respostas consideradas adequadas, nos universos restrito e ampliado, respectivamente – o item **C1T5e** (9,1% e 6,2%) e o item **C1T6d** (16,7% e 11,5%) -, foram justamente os que possuíam um comando textual conciso, tipicamente escolar e que podiam ser respondidos adequadamente, independentemente da leitura do enunciado principal do **Texto 6**:

- “arme e efetue a divisão de 1000 por 80” (**C1T5e**).
- “observe a multiplicação de 78 por 16 realizada de forma possível e correta. Explique por que nessa conta o espaço indicado pela seta verde está sem número” (**C1T6d**).

Passemos, então, a comentar algumas respostas dadas pelas crianças a essas práticas conceituais envolvendo matemática. Como a prática da divisão algorítmica foi aquela de menor desempenho por parte das crianças, vamos comentar inicialmente algumas respostas adequadas dadas a esse item da prova (**C1T5e**), explicitando as estratégias, muitas vezes surpreendentes, acionadas por essas crianças.

Uma dessas respostas adequadas (**F4C1T5**) aciona corretamente a estratégia da prática da prova real para verificar a correção da operação da divisão algorítmica. Assim, tal criança, além de resolver corretamente a divisão solicitada ($1000 : 80$), realiza também a multiplicação do quociente obtido (12) pelo divisor (80) e, em seguida, adiciona o resto (4) ao produto anterior, voltando a obter o dividendo (1000), confirmando, assim, a correção da divisão realizada. Isso mostra também, que práticas de verificação da correção de operações aritméticas circulam por escolas da rede municipal de Campinas.

Uma outra resposta também adequada (**F5C1T5**) e pouco frequente para o item (**C1T5e**) - o qual deixava em aberto a possibilidade do menor resto possível da divisão de 1000 por 80 ser visto como divisível de modo que o quociente dessa divisão pudesse ser uma quantidade não inteira (no caso, 12,5) -, foi dada por uma criança, a qual, também não se deixou orientar de modo tipicamente escolar para realizar essa divisão. De fato, ela inicialmente arma tipicamente a divisão; em seguida, transgride a regra tipicamente escolar de “cortar zeros finais” dos números representativos do dividendo e do divisor, “cortando” apenas o zero final do divisor, “transformando” 80 em 8; em seguida, ficamos sem saber como ela realiza a multiplicação de 12 por 8, obtendo 96 que, subtraído de 100, resulta em 4. Como sobraram 4 e o zero final do 1000 não havia sido “cortado”, ela “abaixa” esse zero de modo a obter o número 40, o qual é dividido pelo divisor 8, obtendo 5, o qual é escrito posteriormente ao acréscimo de uma vírgula após o 12. Embora não possamos explicar quais teriam sido, de fato, as regras que orientaram essa criança para realizar essa divisão, ela consegue chegar a uma resposta correta.

Já uma terceira criança, que também realiza corretamente essa divisão (**F2C1T5**), o faz transgredindo a própria solicitação tipicamente escolar - “Arme e efetue” - do comando, dado que ela simplesmente indica a divisão ($1000 : 80$) deixando aparente que cortou os zeros finais do dividendo e do divisor e que teria seguido corretamente as regras que orientam a realização de uma divisão algorítmica no sistema de numeração decimal.

Uma quarta criança, que também realiza corretamente essa divisão (**F9C1T5**), sente, para isso, a necessidade de elaborar o seguinte problema que pudesse “contextualizar” ou “dar um sentido” prático para a realização da “divisão pura” solicitada: *“Uma escola, comprou 1000 ingressos para os alunos e os*

professores irem no cinema. A escola pagou 80 reais parcelados. Quanto eles pagaram para assistir o filme?”.

Percebemos que tal problema modela adequadamente a divisão pura cuja realização é solicitada pelo item **C1T5e**, uma vez que o que essa criança pergunta é: quantas parcelas de 80 reais podem ser subtraídas de 1000 reais. Após a formulação desse problema, essa criança “arma e efetua” corretamente a divisão envolvida, de um modo tipicamente escolar e expressa duplamente (tanto o resultado da “divisão pura” quanto a resposta ao problema que ela formula) o resultado dessa divisão de um modo tipicamente escolar.

Em resposta (**F1C1T5a**) ao comando textual do item **C1T5a** que solicita à criança fazer uso verbal da linguagem para escrever por extenso o número de pessoas que moram na região metropolitana de Campinas, ela aciona a estratégia inadequada de somar os números correspondentes à população da cidade de Campinas e à população da região metropolitana de Campinas, informações quantitativas estas indicadas no texto **C1T5**. Embora a criança realize corretamente a adição, dando, portanto, como resposta ao item o resultado 3.330.000, ela transgredir as regras que deveriam ser acionadas para se escrever - com base nas regras do jogo de linguagem da escrita na língua portuguesa - uma quantidade numérica escrita em algarismos, com base nas regras do jogo de linguagem do sistema de numeração decimal. Em outras palavras, essa criança substitui a solicitação que o comando textual lhe dirige - qual seja, a de transpor o regime de normatividade que orienta a leitura de um registro numérico para o regime de normatividade que orienta a escrita desse registro na língua portuguesa - por uma outra solicitação que ela mesma se coloca, qual seja, a de somar duas quantidades com base no regime de normatividade do sistema de numeração decimal.

Assim, mesmo tendo dado uma resposta inadequada, não se pode dizer que tal criança não saiba fazer usos normativos da linguagem em outras situações ou contextos. Isso porque essa substituição de um regime de normatividade por outro ao mesmo tempo em que a levou a dar uma resposta inadequada à solicitação do item, permitiu-lhe dar uma resposta adequada para realizar uma adição.

Desse modo, essa imprevista mudança de um regime de normatividade por outra faz com que essa criança signifique adequadamente uma prática da adição

algorítmica no sistema de numeração decimal, mas signifique inadequadamente uma prática de escrita numérica nesse mesmo sistema.

Poderíamos ainda perguntar: por que ela muda de um regime de normatividade para outro? Aqui, entramos no terreno das conjecturas. Uma possível explicação estaria associada aos modos tipicamente escolares de se lidar com práticas conceituais envolvendo matemática e, particularmente, a aritmética escolar. Constitui uma prática de ensino tipicamente escolar dar uma certa orientação às crianças quando se veem diante de um problema envolvendo quantidades numéricas, qual seja, a de necessariamente “fazer algo” com essas quantidades, isto é, relacioná-las com base em alguma operação aritmética básica: adição, subtração, multiplicação ou divisão. Dado que o comando textual solicitava à criança que “fizesse algo” – isto é, escrevê-la de uma outra maneira - com apenas uma das três quantidades presentes no enunciado principal do texto, provavelmente, essa criança se viu compelida a envolver duas dessas quantidades por uma adição. Duas, porque, na escola, a adição com duas parcelas é solicitada com muito mais frequência; adição, porque tal operação não apenas é a primeira que é aprendida na escola, como também porque aparece com mais frequência em exercícios escolares e, com muita frequência, no cotidiano das crianças.

No único item da prova que envolvia uma prática de multiplicação algorítmica - o **C1T6d** - o desempenho percentual médio das crianças em respostas consideradas adequadas, no universo restrito, foi de apenas 16,7%.

Além disso, esse item não requeria, propriamente, que a criança realizasse uma multiplicação, mas que apenas usasse normativamente a linguagem para explicar por que, na multiplicação de 78 por 16, se *deve* “pular uma casa” (a indicada pela seta verde no texto) quando multiplicamos 1 dezena por 7 dezenas.

Uma vez mais, o baixíssimo desempenho médio das crianças nesse item não pode ser interpretado como uma incapacidade de fazerem usos normativos da linguagem, mas sim de fazerem um *uso normativo situado* da linguagem para explicar, no algoritmo, o modo adequado de se dispor o resultado da multiplicação de 1 unidade por (7 dezenas + 8 unidades), isto é, para atribuírem significado para “a casa vazia”.

Essa dificuldade poderia estar indicando que, em grande medida, as práticas algorítmicas do cálculo escrito, na rede municipal, ainda continuam sendo

mobilizadas de um modo mecânico, descolado das regras do sistema de numeração decimal que orientam normativamente a realização algorítmica das quatro operações aritméticas. Mas poderiam também estar indicando que, mesmo quando mobilizadas, por parte dos professores, com suas orientações normativas adequadas, as crianças apresentariam maior resistência ou mesmo menor interesse em compreender como as regras (no caso, regras do Sistema de Numeração Decimal) do jogo normativo de linguagem de uma multiplicação operam, de modo situado, dando legitimidade a cada movimento nesse jogo, de modo a se atingir o seu objetivo com correção, do que em simplesmente seguir essas regras mecanicamente para se chegar rapidamente ao resultado correto.

Por sua vez, em itens da prova que solicitavam às crianças significar práticas conceituais envolvendo a noção de proporcionalidade - **C1T7c**; **C1T6c**; **C1T6b**; **C1T5d** -, ou então, a noção de interdependência funcional - **C2T1c** e **C2T1d** -, as quais não costumam ser objeto de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os desempenhos percentuais médios das crianças, embora inferiores a 35%, mostraram-se superiores àqueles relativos às operações algorítmicas, conforme indica o **QUADRO N8**. Vamos comentar algumas das respostas das crianças a alguns desses itens.

O texto **C1T7** encena os contextos de gestão pública do lixo e da indústria de reciclagem de papel. O item **C1T7c** desse texto solicita às crianças para calcularem a quantidade de aparas, em toneladas, que poderão ser recicladas para se preservar certa de 60 árvores adultas.

Para responder a esse item, uma das crianças, com base na informação dada no **Texto T7** de que “1 tonelada de aparas pode evitar o corte de até 20 árvores adultas”, realiza uma adição algorítmica de 3 parcelas iguais a 20 e fornece como resposta - **F5C1T7c** - “3 aparas”. Como se percebe, tal resposta, considerada parcialmente adequada pelo fato dessa criança não ter-se dado conta de que “3 aparas” é diferente de “3 toneladas de aparas”, mostra, entretanto, que essa criança significa adequadamente a prática de proporcionalidade, no contexto de atividade da reciclagem de papel. E o faz com base em uma estratégia muito provavelmente aprendida fora da escola, uma vez que a escola, mesmo quando trabalha problemas envolvendo a noção de proporcionalidade, na segunda fase Ensino Fundamental, o faz usando a estratégia de cálculo denominada “regra de três” simples ou composta,

a qual não foi o recurso utilizado por essa criança, que resolve o problema de um modo personalizado.

Uma outra criança realiza um raciocínio semelhante, sem, porém, “armar” a adição, mostrando que significou adequadamente a prática da proporcionalidade (F13C1T7c):

1 tonelada 20

2 tonelada 40

3 tonelada 60

Outras crianças, em vez de recorrerem a uma estratégia aditiva para se resolver um problema de proporcionalidade, realizam a divisão de 60 por 20 árvores chegando igualmente à resposta adequada “3 toneladas” (F14C1T7c).

Há outras respostas a esse item consideradas adequadas, mas que, diferentemente da anterior, não apresentam a estratégia de cálculo empregado, como mostra a seguinte resposta dada por uma das crianças – que responde de um modo tipicamente escolar a um problema escolar de aritmética: “*Três tonelada de aparas pode evitar o corte de até 60 arvores adultas*” (F9C1T7c).

O item C1T6b do Texto C1T6, que também encena o contexto de gestão pública do lixo, solicita às crianças para calcularem a quantidade de lixo, em toneladas, que a cidade de Campinas produz em 1 mês, com base na informação dada no Texto C1T6 de que essa cidade produz 850 toneladas de lixo por dia.

Para responder a esse item, uma das crianças - em vez de acionar uma estratégia multiplicativa que poderia conduzir diretamente à resposta 25500 toneladas de lixo –chega a essa mesma resposta através do acionamento exclusivo da seguinte sucessão de adições, como mostra a foto (F18C1T6b): num primeiro passo, soma 4 parcelas iguais a 850 obtendo 3400; depois, soma mais 4 parcelas iguais a 850, obtendo 3400; depois, soma mais 2 parcelas iguais de 850, obtendo 1700; depois, realiza a adição desses 3 resultados obtidos nas adições anteriores, obtendo 8500, que corresponde ao lixo acumulado pela cidade em 10 dias. Em seguida, realiza uma adição de 3 parcelas iguais a 8500, obtendo a resposta correta de 25500 toneladas de lixo. Tal procedimento, embora exaustivo e personalizado, significa adequadamente a prática da proporcionalidade no contexto de gestão do lixo encenado no texto.

O item **C1T6c**, embora se apresente como um dos comandos textuais do texto **C1T6**, que encena o contexto de gestão pública do lixo, é, na verdade, um comando típico de aritmética escolar que poderia ser resolvido diretamente, sem que fosse necessário significar esse texto. Tal item solicita às crianças para praticarem a proporcionalidade em um problema de conversão de 2 toneladas e meia de lixo em quilos, com base na informação de que 1 tonelada corresponde a 1000 quilos.

É interessante comentar aqui a seguinte resposta (**F7C1T6c**) dada por uma das crianças a esse item, por ser ela reveladora de um modo tipicamente escolar de reagir a recomendações curriculares que tentam fazer circular na escola práticas não usuais de cálculo aritmético, no caso, a denominada prática do “cálculo mental”.

De fato, em resposta a esse item, mesmo significando inadequadamente a prática de proporcionalidade ao dividir 2000 por 2, tal criança decide deixar registrado, no espaço destinado à resposta a esse item, que teria, previamente, feito essa divisão através de um “cálculo mental”. Muito provavelmente, essa indicação constitui uma “resposta” a uma recomendação remota proveniente do contexto escolar, de que sempre que resolvemos um problema devemos deixar registrados os cálculos que utilizamos mentalmente para chegar ao resultado.

Nesse caso, porém, um tal tipo de recomendação “destrói” o próprio objetivo de se estimular a criança a “calcular mentalmente”, qual seja, o de se chegar rapidamente a resultados de operações aritméticas sem uso de “lápiz e papel”. De fato, ao deixar registrado – com lápis, no papel – que teria realizado um cálculo mental prévio, e ao escolher inadequadamente o próprio cálculo a ser realizado, isto é, uma divisão em vez de uma multiplicação, essa criança mostra ter dado mais ênfase e valor à recomendação em si mesma do que a preocupar-se em significar adequadamente a prática situada de proporcionalidade.

Vamos, em seguida, considerar algumas respostas dadas pelas crianças aos dois itens da prova – **C2T1c** e **C2T1d** - que lhes solicitam significar práticas de interdependência de variáveis no contexto legal do Código Florestal Brasileiro relativo aos tópicos de gestão ambiental e de preservação de cursos d’água.

Com base na tabela do item **C2T1c**, que apresenta os valores legais correspondentes à variação da grandeza *larguras mínimas de matas ciliares* (discriminadas com números constantes na tabela) em função da grandeza *larguras*

de cursos d'água (expressas por intervalos numéricos), a criança precisava, no item **C2T1c**, determinar a largura mínima da mata, conhecendo-se a largura do curso d'água, ao passo que, no item **C2T1d**, inversamente, precisava determinar a largura do curso d'água conhecendo-se a largura mínima da mata ciliar.

O desempenho percentual médio das crianças foi levemente superior no item “d”, em relação ao item “c”. Isso talvez se deva ao fato de que a largura do curso d'água (180m) - à qual deveria corresponder a resposta correta a ser dada (largura mínima da mata ciliar de 100m) - não estar explicitamente visível na tabela dada e dever ser procurada em um conjunto de 5 intervalos numéricos disjuntos. Exemplos de respostas adequadas a esse item foram: **F5C2T1d** e **F15C2T1d**.

Por outro lado, a resposta **F7C2T1c d**, dada por uma mesma criança ao item “c” (100 metros) e ao item “d” (30 metros) mostra que ela provavelmente não se deu conta da natureza reversível da interdependência das variáveis em jogo e que, por essa razão, deveria consultar a mesma tabela de dois modos diferentes, quais sejam, para responder o item “c”, olhar primeiro para a coluna da esquerda e buscar a resposta correspondente na coluna da direita e proceder de maneira inversa para responder o item “d”.

Outros tipos mais frequentes de respostas inadequadas ao **C2T1d** o foram pelo fato de não perceberem que o comando textual desse item admite várias possibilidades de respostas em um intervalo. Contrariamente a isso, como mostra a foto **F14C2T1d**, a maior parte das respostas das crianças recai sobre o valor correspondente à extremidade superior do intervalo, admitindo ser essa a única resposta correta possível.

Além de nos indicar as práticas em que as crianças apresentaram maior ou menor dificuldade de significar de modos considerados adequados, o **QUADRO N6** nos revela também um resultado geral surpreendente das crianças em relação a modos de significar um mesmo tipo de prática cultural. O que ele nos revela a esse respeito é que os índices percentuais de desempenho médio das crianças em relação a modos considerados adequados de significar um mesmo tipo de prática cultural variam expressivamente em função dos diferentes gêneros de usos normativos da linguagem solicitados para se produzir significações adequadas a essas práticas.

Inversamente, o **QUADRO N7** nos revela que os índices percentuais de desempenho médio das crianças, considerados adequados, em diferentes gêneros

de usos normativos da linguagem, variam expressivamente em função dos tipos de práticas culturais que tais usos são solicitados a significar.

De fato, o **QUADRO N7** nos mostra que esses índices variam, no universo restrito, de 2,3% (item **C1T3c**) a 62,5% (item **C1T2b**) e, no universo ampliado, de 1,4% (item **C1T3c**) a 57,2% (item **C1T2b**). Além disso, essa discrepância entre os índices percentuais médios máximo e mínimo incidiram sobre um mesmo gênero de uso da linguagem - qual seja, um uso informativo da linguagem, simultaneamente no texto e no comando textual - para significar um mesmo tipo de prática cultural, qual seja, a prática de orientação espacial.

O **QUADRO N7** mostra também que os desempenhos percentuais médios das crianças, em respostas consideradas adequadas para significar uma mesma prática, variam expressivamente para todos os quatro gêneros (classificatório, informativo, descritivo e explicativo) de usos normativos da linguagem que foram solicitados nos comandos textuais da prova. As médias desses desempenhos percentuais médios, na ordem decrescente para esses quatro gêneros, respectivamente nos universos restrito e ampliado, foram as seguintes:

- Classificatório - 34,9% e 29,1%
- Informativo - 28,0% e 22,5%
- Descritivo - 27,3% e 24,0%
- Explicativo - 14,7% e 10,8%

Como se pode perceber, as crianças apresentaram maior dificuldade em significar uma mesma prática cultural quando essa significação deveria ser feita mediante um uso normativo explicativo da linguagem. E é também neste caso em que a variação de desempenhos percentuais médio, máximo e mínimo em itens que requeriam usos normativos da linguagem de um mesmo gênero é menos expressiva em relação aos demais gêneros. De fato, com base no **QUADRO N7**, as variações entre os percentuais de desempenho máximo e mínimo para cada um dos quatro gêneros, respectivamente nos universos restrito e ampliado, foram as seguintes:

- Informativo - 60,2% e 55,8%
- Classificatório - 34,8% e 35,4%
- Descritivo - 10,8% e 10,0%
- Explicativo - 7,8% e 7,0%

O **QUADRO N7** revela também que os quatro itens da prova que requeriam usos normativos explicativos por parte das crianças eram também itens que requeriam que elas significassem práticas conceituais envolvendo matemática escolar, práticas estas que, como já havíamos dito anteriormente, foram aquelas que apresentaram maior dificuldade de significação por parte das crianças, dentre as demais práticas.

Assim, usos normativos explicativos da linguagem parecem potencializar as dificuldades apresentadas pelas crianças para significarem práticas envolvendo matemática escolar. Isso poderia estar significando que as crianças apresentam menor dificuldade em fazer usos normativos da linguagem para seguir ou aplicar diretamente as regras que orientam a realização de práticas conceituais, envolvendo ou não matemática escolar, do que usar normativamente a linguagem para explicar os modos como essas regras operam para se realizar tais práticas com êxito ou correção. Essa é a diferença que existe entre usar normativamente a linguagem e fazer usos meta-narrativos da linguagem para se referir, de algum modo, a esses usos normativos. Por exemplo, uma coisa seria armar e efetuar uma multiplicação; outra coisa, diferente, seria fazer um uso meta-narrativo da linguagem para explicar ou justificar algum passo desse procedimento. Embora, como já destacamos anteriormente, as crianças apresentem dificuldades nesses dois tipos de usos normativos da linguagem, essas dificuldades se potencializam sempre que tais usos normativos sejam também usos meta-narrativos da linguagem.

Um outro exemplo dessa diferença seria a prática do jogar xadrez. Uma coisa seria aplicar ou seguir adequadamente as regras para se jogar efetivamente uma partida de xadrez, caso em que estaríamos usando normativamente a linguagem diretamente para jogar; outra coisa seria, a uma certa altura do jogo, solicitar a um dos jogadores que nos explicasse quais regras do jogo ele teria acionado – e por quais razões - para efetuar o último lance.

Considerações acerca dos usos preponderantemente alegóricos da linguagem

Quanto aos usos da linguagem

1º Movimento

O **QUADRO A1** - “Quadro dos desempenhos percentuais das crianças em todos os itens da prova em que são feitos **USOS ALEGÓRICOS DA LINGUAGEM**” - apresenta os desempenhos percentuais médios das crianças em cada um dos 18 itens da prova em que são feitos usos alegóricos simples da linguagem (apenas nos textos) ou usos alegóricos compostos (em textos e comandos).

Em todos os itens desse quadro, se faz um uso alegórico da linguagem nos textos e, portanto, um uso simples. Apenas em 03 itens (**C1T1c; C1T1d; C2T7b**) esse uso (alegórico) também é feito no comando, e dizemos que o uso é composto. Considerando os desempenhos dos estudantes, podemos observar que eles apresentam menores índices nos 11 itens em que se faz uso simples da linguagem (nos textos). Então, poderíamos pensar que quando temos um uso composto (texto e comando) temos maior facilidade para os alunos?

É possível que sim. A um texto cujo uso da linguagem é preponderantemente alegórico soma-se uma solicitação de resposta do estudante em que o uso é semelhante, o que impõe a necessidade de se considerar em maior grau aspectos que remetem à subjetividade dos estudantes; aspectos que dão maior abertura às possibilidades de respostas, o que leva a uma maior flexibilização do gabarito que orientará a correção.

2º. Movimento

Uma visão panorâmica sobre o desempenho médio das crianças apresentado nesses 18 itens do **QUADRO A1** aponta, de imediato, para dois aspectos, considerando o universo de respostas adequadas:

1. Que apenas 07 itens apresentam índices percentuais de acertos acima de uma linha imaginária de 50%. São eles: **C1T1b** – 52,3%; **C1T1c** - 81,6%; **C1T1d** – 65,6%; **C2T2a** – 52,3%; **C2T2e** - 64,3%; **C2T3e** – 56,1%; **C2T7b** – 85,3%);

2. Que 11 itens variam de 11,1% a 47,9% (**C1T1a** – 32,7%; **C2Tb** – 46,0%; **C2T2c** – 16,8%; **C2T2d** – 11,1%; **C2T3a** – 42,9%; **C2T3b** 47, 0%–; **C2T3c** – 25,7%; **C2T3d** – 40,3%; **C2T4e** – 27,8%; **C2T6b** – 41,9%; **C2T7a** – 22,3%).

Um desempenho que se apresenta como insatisfatório, pois na maioria dos 18 itens ele está abaixo da média. E, também, um desempenho cujos índices são muito variáveis entre si. O quadro apresenta os seguintes valores opostos e que ocupam as extremidades: o maior acerto ocorre no item **C1T1c**, sendo de 81,6%, e o

menor acerto está no item **C2T2d**, sendo de 11,1%. Portanto, um desempenho oscilante e diversificado e que não nos permite pensar que há maior ou menor dificuldade, de forma homogênea, quanto a esse uso da linguagem.

Se considerarmos agora o universo ampliado de respostas (adequadas e parcialmente adequadas), esta primeira situação se altera?

Sim. E se altera de forma significativa, pois dos 18 itens, apenas dois situam-se abaixo de 50%, tanto no universo restrito, quanto no ampliado. Isto pode indicar que o gabarito para este uso da linguagem, no quesito de respostas “parcialmente adequadas” tenha acolhido, intencionalmente, uma gama variada e flexível de respostas. Foram considerados parcialmente adequados aqueles enunciados que apontavam de forma potente para a resposta adequada. Com isso, flexibilizou-se a polarização habitual entre o certo e o errado.

3º. Movimento

Dos 07 itens cujos índices localizam-se acima da linha imaginária de 50%, 03 deles (**C1T1b** – 52,3%; **C1T1c** - 81,6%; **C1T1d** – 65,6%) estão ligados a um mesmo texto, que é o **C1T1**. O que isto pode dizer?

A princípio, poderíamos pensar que este texto (o **C1T1**) ofereceu maior facilidade para os alunos do que os demais; afinal de contas, um dos maiores índices do **QUADRO A1** se liga a ele (**C1T1c** - 81,6%). No entanto, a ele também se liga um desempenho pequeno (**C1T1a** - 32,7%). Se o texto significasse uma facilidade para a totalidade dos alunos, não teríamos indicadores tão distintos.

Poderíamos também pensar que sua posição na prova (primeiro texto do primeiro caderno) explicaria um desempenho mais satisfatório? Que, naquele momento, os estudantes estariam mais dispostos para enfrentar os desafios de uma prova?

Pensamos que não, porque logo em seu primeiro item, o desempenho alcançado ficou abaixo de 50% (**C1T1a** - 32,7%). E se o compararmos com o desempenho obtido no último item do último texto do Caderno 2 da prova (**C2T7b** – 85,3%), a posição parece não ser mesmo um fator de explicação.

4º. Movimento

Quando olhamos para a primeira coluna à esquerda do **QUADRO A1**, relativa aos usos da linguagem nos textos/comandos, notamos que embora todos os textos sejam classificados como preponderantemente alegóricos, em uma aparente homogeneidade, cada um deles combina-se também com outros usos da linguagem numa rica diversidade, como, por exemplo: em **(C2T7b)** enquanto o texto está classificado como sendo alegórico/imagético/descritivo, o comando é alegórico/verbal/informativo. Os usos conjugados ou combinados indicam que uma classificação parece não esgotar todas as possibilidades e sinaliza para as “nuances” que uma combinação traz e que pode distingui-la das demais.

Recorrendo apenas a essa coluna do **QUADRO A1**, podemos fazer também uma primeira distinção entre os textos: texto verbal (**C1T1a; C1T1b; C1T1c; C1T1d; C2T2a; C2-T2b; C2T2c; C2T2d; C2T2e; C2T3a; C2T3b; C2T3c; C2T3d; C2T3e**) e texto imagético (**C2T4e; C2T6b; C2T7b**).

O desempenho dos estudantes no texto verbal e no texto imagético seria distinto?

Não. Mesmo considerando que há uma diferença expressiva na quantidade de itens entre aqueles imagéticos e os verbais (14 X 4), podemos afirmar que há desempenho satisfatório e não satisfatório, tanto em um quanto em outro. No conjunto definido como alegórico verbal, temos o desempenho satisfatório, por exemplo, em **C1T1c** (81,6%); e insatisfatório em **C2T2d** (11,1%). O mesmo ocorre com os itens categorizados como alegóricos imagéticos, como por exemplo, o desempenho satisfatório em **C2T7b** (85,3%) e insatisfatório em **C2T7a** (22,3%).

Tais considerações nos permitem afirmar que o desempenho acima ou abaixo da linha imaginária de 50% encontra-se tanto nos textos alegóricos verbais quanto nos alegóricos imagéticos. Não podemos afirmar que um determinado tipo de texto (imagético ou verbal) ofereça maior ou menor facilidade para os estudantes. Com isso, interroga-se uma crença que parece estar disseminada e consolidada em nossa sociedade.

Uma segunda distinção é que nesse quadro *todos os textos verbais são narrativos* (**C1T1a; C1T1b; C1T1c; C1T1d; C2T2a; C2T2b; C2T2c; C2T2d; C2T2e; C2T3a; C2T3b; C2T3c; C2T3d; C2T3e**) e *todos os textos imagéticos são descritivos* (**C2T4e; C2T6b; C2T7a; C2T7b**).

Se o desempenho dos estudantes não é maior ou menor em relação à natureza dos textos (imagéticos ou verbais), conforme pudemos constatar acima, nós poderíamos pensar numa distinção do desempenho em relação ao tipo (narrativo ou descritivo)? É temerário comparar o desempenho obtido em quantidades tão distintas de itens. Portanto, essa comparação não nos parece possível. Mas podemos constatar que entre os textos verbais há uma significativa oscilação quanto ao desempenho e o mesmo ocorre com os textos imagéticos. Repete-se, então, a mesma situação já verificada anteriormente.

Em relação aos textos, os comandos apresentam uma diversidade muito mais acentuada de usos da linguagem em múltiplas combinações: a) os textos classificados como inequívocos combinam-se com uma classificação em descritivo(C1T1a)e classificatório (C1T1b); b) os textos classificados em alegóricos combinam-se com uma classificação em informativo (C2T7b) e descritivo(C1T1c; C1T1d); c) os textos classificados como NN combinam-se com uma classificação em explicativo (C2T2b), informativo (C2T2a; C2T2c; C2Td; C2T3a; C2T3b),opinativo (C2T2e; C2T3 e C2T6b; C2T7a) e descritivo (C2T3c; C2T3d; C2T4e).

É comum ouvirmos dos professores ou identificarmos em atividades propostas nos livros didáticos a defesa da importância de se oferecer diferentes tipos de textos aos alunos. Dessa diversidade fazem parte o texto verbal e o texto em imagens, assim como o texto narrativo, informativo e descritivo.

Mas não é possível afirmar- observando a diversidade de combinações propostas pelos comandos dos itens desse quadro – que uma ou outra dessas combinações recebe um desempenho maior. Se isolarmos, por exemplo, os comandos que em sua combinação contêm o gênero “descritivo”, poderemos verificar que o desempenho dos estudantes oscila entre 27,8% (C2T4e) e 81,6% (C1T1c).

Essa oscilação entre os índices obtidos numa mesma combinação e entre as diversas combinações propostas nesse quadro parece apontar para a ideia de que não só os textos, mas também os comandos, quando tomados isoladamente, ou seja, apenas do ponto de vista dos usos da linguagem, não correspondem a este ou àquele desempenho.

Parece que a aprendizagem de certo gênero de textos, eleito a partir de uma determinada tipologia, não garante bom desempenho em toda e qualquer situação

de comunicação. Trata-se de um conhecimento que não é possível ser transferido ou aplicado de forma automática e para além das condições de produção que configuram as situações comunicativas em que se inserem os interlocutores.

A unidade de sentido seja ela letra, palavra ou texto, não carrega em si mesma sua significação. Esta resulta das práticas de leitura e de escrita que são movimentadas pelo jogo da linguagem estabelecido em determinadas situações de enunciação.

Tentar uma correspondência entre o desempenho dos estudantes e este ou aquele gênero de linguagem nos parece, portanto, uma impossibilidade. Ajuda-nos a questionar um modo de trabalho com a linguagem na escola, que se estabelece pelo ensino de uma tipologia de gêneros ou de textos, em que seu uso se dá de modo independente das situações de comunicação, em que esses usos são colocados em movimento e em tensão e em suas inúmeras nuances de significação.

Quanto às práticas e campos de atividade humana

Na segunda coluna da esquerda para a direita do **QUADRO A1**, para cada item da prova em que se faz uso alegórico simples ou composto da linguagem, são destacadas as práticas culturais (PR) referidas nos textos e comandos e os respectivos Campos de Atividade Humana (CAH) em que são encenadas.

1º. Movimento

Essa coluna nos informa que das 27 práticas referidas na prova como um todo, 08 delas estão neste quadro e se ligam a dois dos três eixos de práticas presentes na prova como um todo: **PUET** e **PGPGH**.

Ligadas ao primeiro eixo, temos as práticas de deslocamento espacial (**C1T1a**; **C1T1b**); visualização espacial (**C1T1c**; **C1T1d**); cuidado com o outro (**C2T2a**); exploração do trabalho (**C2T2b**; **C2T2c**); prática da apelidação (**C2T2d**; **C2T2e**); prática de alimentação (**C2T3a**; **C2T3b**).

Ligadas ao segundo eixo, temos as práticas de alimentação (**C2T3c**; **C2T3d**; **C2T3e**); prática da apreciação estética (**C2T4e**; **C2T7b**); prática do futebol (**C2T6b**; **C2T7a**).

Se compararmos os desempenhos dos estudantes em relação a esses dois eixos, e considerando apenas as respostas adequadas, podemos dizer que ambos oferecem tanto o alto índice de acertos (PGPGH-**C2T7b** com 85,3%; PUET - **C1T1c** com 81,6%), como também o menor (PGPGH - **C2T2d** com 11,1% -; PUET - **C2T7a** com 22,3%).

Se tomarmos o conjunto de práticas do quadro, podemos afirmar que o desempenho é bastante diversificado, percorrendo todas as casas decimais. E, se compararmos os índices no interior de uma mesma prática, como a de alimentação, podemos afirmar que temos uma variação que vai de 11,1% a 56,1%, considerando apenas as respostas adequadas.

Esta oscilação entre os índices ligados tanto aos dois eixos como as 08 diferentes práticas que os compõem - tomados isoladamente em relação às outras variáveis que compõem cada item da questão - não nos oferece qualquer possibilidade para afirmar que um eixo ou uma prática específica permite um melhor ou pior desempenho

2º. Movimento

Na segunda coluna do quadro A1, além das práticas ligadas a cada item da prova, temos 05 diferentes contextos de atividade humana, em que estão demarcadas: navegação aérea (**C1T1a; C1T1b; C1T1c; C1T1d**); exploração no trabalho (**C2T2b; C2T2c; C2T2d; C2T2e**); gestão do lixo urbano (**C2T3a; C2T3b; C2T3c; C2T3d; C2T3e**); ciclismo (**C2T4e**); desportivo (**C2T6b; C2T7a; C2T7b**).

Se olharmos para o desempenho dos estudantes focando apenas os contextos de atividade humana com o qual cada item da prova foi identificado, podemos dizer que: o maior índice está no contexto desportivo (**C2T7b** - 85,3%) e o menor no contexto da exploração no trabalho (**C2T2d** - 11,1%). No entanto, quando comparamos todos os itens ligados a esses dois contextos, no que diz respeito às respostas consideradas adequadas, constatamos significativa variedade entre eles: a) contexto desportivo (**C2T6b** com 41,9%; **C2T7a** com 22,3%; **C2T7b** com 85,3%; b) contexto da exploração no trabalho **C2T2a** com 52,3%; **C2T2b** com 46,0; **C2T2c** com 16,8; **C2T2d** com 11,1%; **C2T2e** com 64,3%. Concluímos, então, que dois contextos (desportivo e exploração do trabalho) não apenas trazem o maior e o menor índice de desempenho, como apresentam uma expressiva variação, o que

também pode ser constatado nos demais contextos. Isto não nos permite considerar que esta variável tomada isoladamente das demais (usos da linguagem e práticas) seja, portanto, determinante do resultado.

O **QUADRO A1** apresenta grande oscilação no desempenho dos estudantes nos 18 itens que o compõem. O desempenho parece distribuir-se por todas as casas decimais: 10%; 20%; 30%; 40%; 50%; 60%; 70%,80%. O que pode dizer essa grande oscilação? Será que a variedade das combinações propostas, entre usos da linguagem, práticas e contextos de atividade humana, à qual parece corresponder a variedade dos resultados obtidos, não é indicativa das dificuldades dos estudantes situarem-se de forma adequada nos diferentes jogos que estão sendo propostos?

Até este momento, fizemos considerações sobre os desempenhos do Quadro A1 buscando uma correspondência direta entre esses desempenhos médios relativos a cada item, cruzando-os com cada um dos descritores (usos da linguagem em textos e comandos, práticas e contextos), isoladamente. Constatamos que nos desempenhos médios percentuais obtidos pelos estudantes, há uma grande variação, que se entende de 11,1% (menor índice) a 85,6% (maior índice).

Trata-se também de uma variação em que o desempenho obtido não pode ser vinculado a este ou àquele uso específico da linguagem, a esta ou àquela prática particular, a este ou àquele contexto da atividade humana. Trata-se, ainda, de uma variação que se faz presente no interior de cada um dos descritores.

Então, como interpretar os dados e índices que o quadro A1 nos apresenta?

Quanto aos usos da linguagem, práticas e campos de atividade humana conjuntamente

Tomando o **QUADRO A1**, é possível realizar uma leitura em perspectiva horizontal. Essa é uma forma de análise em que cada uma das médias de desempenho, correspondente a cada item, precisa ser compreendida e interpretada como resultante do jogo formado pela combinação de todos os elementos referidos na situação – uso da linguagem, práticas e contextos de atividade humana. Cada um desses jogos coloca em movimento práticas, formas de conhecimento e configurações da linguagem. As respostas dos estudantes a cada um dos jogos se originam do modo como leem, compreendem e se inserem em cada um deles. Cada

uma delas foi interpretada pelos corretores como sendo mais ou menos próxima ou distante do que o gabarito considerou como resposta adequada.

Trata-se, também, de um jogo que é situado, isto é, que se enraíza num conjunto de condições que se fazem presentes em sua produção e que o constituem. Um jogo proposto como prova, em situação escolar, no qual o estudante ocupa determinado lugar, e é de seu interior que se espera que se manifeste.

1º Jogo – Um caso de maior êxito - C2T7b.

Este é o item de maior êxito em todo o quadro, e que aglutina os itens em que foi feito um uso alegórico da linguagem. Considerando as respostas adequadas, podemos observar os valores de 85,6% (universo restrito) e 74,9% (universo ampliado). Se considerarmos também as respostas parcialmente adequadas, essas porcentagens são ampliadas numa proporção de cerca de 6%, respectivamente. Os objetivos para este item foram descritos da seguinte forma: a) “(...) verificar como os alunos significam um comando verbal que solicita uso informativo da linguagem com base em um texto em que se faz uso alegórico/imagético/descritivo”; b) “verificar como os alunos significam a prática de apreciação estética no contexto desportivo (futebol).”

O texto deste item, uma reprodução da tela pintada por Helena Santos Coelho, foi definido como sendo: alegórico/imagético/descritivo. O aluno foi desafiado pelo comando (alegórico/verbal/informativo) a dar um nome a ele. Trata-se de uma prática de apreciação estética referente a um assunto (futebol) próprio do contexto desportivo.

O item (**C2T7b**) era o último de toda a prova. Podemos pensar que, ao final de uma avaliação dissertativa, com 55 itens, ocupando dois dias consecutivos de aula, os estudantes poderiam estar cansados e isso contaminaria seu desempenho. Entretanto, o excelente índice obtido pela maioria afasta essa possibilidade.

Logo abaixo deste item, encontram-se as referências dos textos e imagens utilizadas em toda a prova. Dentre elas, aquela referente ao item **C2T7b**: “Futebol na favela” (2009) - Óleo sobre tela, 65 X 81 cm- Helena dos Santos Coelho (...).”

O êxito alcançado pela maioria dos estudantes poderia ter sido facilitado pela presença dessas informações nas referências? Esta é uma possibilidade. O que

sabemos, com certeza, é que as respostas adequadas e parcialmente adequadas se aproximaram do título da obra, sem, porém, copiá-lo simplesmente.

Outra possibilidade para este êxito pode ser considerada no caso dos estudantes terem respeitado a sequência dos itens. O item **C2T7b** vem antecipado por um item anterior (**C2T7a**), que pede aos estudantes a descrição e explicação de como o futebol está sendo praticado na tela (de Helena), comparando-a com outra, de autoria de Candido Portinari (**C2T6b**). Este último item traz em seu comando o título da tela: “Futebol” e representa também um futebol acontecendo no chão de terra batido, com “crianças” se movimentando em torno de uma bola. Em volta, bichos domésticos, uma cruz, um pequeno “cemitério”, um pouco de verde. Sendo assim, caso os alunos tivessem respeitado a ordem dos itens, a resposta ao **C2T7b** – nomear a tela – poderia estar altamente “controlada” por um conjunto de operações envolvendo a comparação entre dois textos alegóricos imagéticos (telas de Portinari e de Santos Coelho), bem como a leitura de vários comandos orientados por usos verbais da linguagem de natureza distinta (descritivo; informativo; opinativo), vinculados às práticas do futebol e de apreciação estética e ao contexto desportivo.

Essa espécie de cadeia estabelece uma interdependência entre itens, de modo que a resposta a um deles, entre eles o item **C2T7b**, pode envolver a apreciação de outro(s). O comando do item - curto e direto - exigia que o leitor se voltasse para a tela de Helena para lhe dar um nome. A pintura colorida traz no canto direito uma representação, de forma “chapada”, de um jogo de futebol com marcas tipicamente reconhecidas: campo verde, dois gols, pessoas vestidas como jogadores (uniformizados em cores distintas), em movimento, público sentado a assistir etc. Mas também a pintura tem, em perspectiva, um empilhamento de casas, uma escadaria, um mar, dois barcos, ilhas, pipa no céu. Um morro, com certeza.

Os alunos parecem ter percebido o jogo de futebol como uma prática inserida nesta situação em que ele é praticado, como evidencia, por exemplo, a resposta: “A cidade do futebol” (**F1C2T7b**).

Mas também podem ter sofrido os efeitos do contraste entre uma representação em perspectiva com outra sem perspectiva, que projeta na cena o campo de futebol. Essa ausência de perspectiva e de proporcionalidade na representação da prática de futebol produziu um destaque para esta prática. Pode

ter orientado, de certa forma, as respostas para este item? É possível, como podemos ver em algumas das respostas dadas pelos estudantes:

“O jogo dos craques” (F2C2T7b); “O jogo profissional” (F3C2T7b).

No entanto, este destaque pode ter sido ignorado pelos alunos. Respostas como, por exemplo: “o lugar colorido” e o “chumcumbalacobaco” remetem para outros aspectos que compõem a cena. No caso do segundo exemplo, parece que o aluno deslocou-se para um contexto que se distancia do contexto desportivo, mas que pode remeter a uma novela da Rede Globo com este nome, parte do contexto vivido pelo aluno. As duas possibilidades indiciam que o colorido, a mistura e o excesso de elementos presentes na tela podem ter orientado esses sentidos atribuídos.

O jogo de futebol pode ser entendido no interior do contexto desportivo, para o qual parece haver um bom repertório de experiências, constituído na cultura dos estudantes em geral. Uma compreensão construída na representação que o futebol tem no imaginário nacional (“uma paixão nacional”).

De certa forma, esta familiaridade dos estudantes com este contexto parece ter contribuído para o êxito da maioria, porém ela não o explica totalmente. Os estudantes estão acostumados a realizar práticas neste contexto desportivo diretamente, como, por exemplo, jogar ou assistir futebol. Nesse caso, as práticas estão indiretamente referidas através do texto (uma imagem). E ao invés de jogar ou assistir, o aluno é desafiado a se manifestar também por escrito, numa prática de apreciação estética.

Se é possível ponderar sobre as possibilidades já levantadas para compreender o êxito, o que falta ainda considerar?

Em primeiro lugar, o significativo índice de acertos parece encontrar na frequência e na natureza do uso da linguagem feito no comando – alegórico, uma primeira explicação. Os estudantes estão bastante familiarizados, na escola, com o comando (dê um título). O uso alegórico da linguagem contempla uma ampla gama de possibilidades de respostas aceitáveis. Ele procura assegurar a subjetividade dos estudantes. São comandos que, nos manuais dos professores que acompanham os livros didáticos, por exemplo, trazem a informação de que as respostas esperadas são “livres”, ou seja, não são passíveis de correção.

Em segundo lugar, é preciso considerar que no comando deste item, o uso alegórico combina-se com o uso informativo da linguagem, também bastante frequente no ambiente escolar, já que o conhecimento costuma ser mobilizado através deste uso.

Em terceiro lugar, a prática de apreciação estética, objetivo de avaliação deste item, também parece ser frequente na escola. A inclusão de textos alegóricos no material didático (principalmente reproduções de pinturas, fotos etc. a partir dos anos 80 do século XX), acompanhada de comandos que contemplem posicionamentos mais singulares, particulares, livres por parte dos estudantes, têm demandado frequentemente práticas de apreciação ou opinativas.

Como conclusão, se pode pensar que: a encenação colocada em movimento neste item combinou, segundo um determinado conjunto de regras, os elementos destacados por nós até aqui. O significativo êxito obtido pelos estudantes indica que a grande maioria soube conduzir-se no jogo proposto, mediante a observação de suas regras e considerando a situação em que ele estava inscrito.

2º. jogo - Um caso de menor êxito – C2T2d

Um segundo caso, o **C2T2d**, é o item de menor êxito. Considerando somente as respostas adequadas (11,1% – no universo restrito e 9,4% no ampliado), este item parece ter outro jogo em relação àquele anteriormente comentado. Neste item, temos um fragmento de texto literário (alegórico/verbal/narrativo), em que um personagem tem reações que se ligam ao contexto de exploração do trabalho. O comando (nem nem/verbal informativo) solicita ao estudante que, para elaborar sua resposta, faça um uso informativo da linguagem e permita a verificação do significado que ele atribui a uma prática de apelidação em um contexto de atividade de trabalho rural (no campo).

Todos os elementos que se combinam nesta encenação parecem ser bastante familiares ao universo do aluno. O uso informativo da linguagem é usual no ambiente escolar. A ação de colocar apelido em outro é uma ação compartilhada no cotidiano de nossa cultura. A exploração do trabalho é um contexto que não só integra grande parte do repertório de histórias infantis, como faz parte da vida cotidiana de muitos trabalhadores, projeta-se na mídia, se faz presente como assunto no ambiente familiar etc.

Consideramos que este item não representaria grande dificuldade para os estudantes, como atesta a resposta de um aluno a um comando que solicitava a associação de reações do personagem aos tratamentos que recebia, conforme o texto apresentado:

Jegue: Ele é conhecido como jegue;

Burro: ele nem liga quando chamavam ele assim;

Mula: ele para e vai embora.” (F4C2T2d).

No entanto, a grande maioria dos estudantes enfrentou dificuldade. Esta parece ter se originado do percurso de leitura a ser vivido pelo aluno em um fragmento de narrativa, em que tais elementos estão referidos. Para alcançá-los o aluno precisaria realizar um conjunto de operações de idas e vindas sucessivas pelo texto, sem, contudo, dele se afastar. Precisaria alcançar as nuances de sentidos atribuídos ao chamamento, em cada uma das situações, e sua valoração distinta em um contexto de exploração do trabalho. A resposta que se segue exemplifica este caso.

Jegue: ele ficou parado

Burro: tavem

Mula: tavbem porque ele acostumou (F5C2T2d).

Mas se considerarmos as respostas “parcialmente adequadas”, junto às “adequadas”, tanto em um universo quanto no outro, teremos um salto significativo nos índices obtidos: 44,8% (restrito) e 38,1% (ampliado). O que poderia explicar esta diferença?

Este salto pode ser entendido pela flexibilidade do gabarito. Ele permite que apenas uma (01) das três proposições que compõem este item seja de fato respondida, em um uso da linguagem que não precisa ser necessariamente informativo. Conforme o gabarito, são consideradas “parcialmente adequadas”, as resposta que: “(...) apresentem apenas uma única distinção entre as reações do Jumento em relação a práticas de apelação em contextos de atividade de trabalho no campo (rural) ou em qualquer outro contexto”. Como exemplo, temos a resposta dada por um dos estudantes:

Jegue: _;

Burro: ele nem liga;

Mula: ele deu axbora (F6C2T2d).

Todas essas respostas, aqui apresentadas, não podem ser consideradas fora das relações intersubjetivas construídas nesta relação: pergunta- resposta. Elas fabricam-se conjuntamente e trazem imbricadas as perguntas feitas. Há uma forma de perguntar que é usualmente escolar, na qual se solicita o retorno do aluno ao texto para busca de informações, explicações, argumentos e inferências, tal qual como foi realizado neste item. Há uma forma que deve ser intensamente ensinada e aprendida, entre outras formas de ler.

Colocar um texto sob escrutínio exige uma prática de leitura altamente regrada, que não é espontânea, é cultural (ensinada e aprendida no interior de uma comunidade de leitores). Gestos como: sublinhar, anotar, reler, conferir etc. produzem esta forma de ler. Uma forma de leitura que não pode ser tomada como única, nem modelar. Nem puramente aplicável a toda e qualquer situação, a todo e qualquer material, a toda e qualquer finalidade. Tampouco uma prática que seja válida para qualquer tempo e para todo e qualquer leitor. Como coloca Chartier (1990), a prática da leitura depende, para cada época e para cada meio, das maneiras pelas quais o texto pode ser lido; depende das formas partilhadas das mesmas técnicas intelectuais que dão formas e sentidos aos gestos dos leitores; depende da relação singular que cada um tem com o texto, em uma dada situação (Chartier, p. 121).

Considerações acerca dos usos *nem* preponderantemente alegóricos e *nem* preponderantemente normativos

O **QUADRO NN** dá visibilidade aos desempenhos percentuais médios das crianças em cada um dos 13 itens da prova em que são feitos **USOS NEM NORMATIVOS E NEM ALEGÓRICOS DA LINGUAGEM**. Em nossa análise, priorizamos inicialmente a leitura dos descritores em separado e, posteriormente, em seus cruzamentos, conforme fizemos no quadro anterior.

Quanto aos usos da linguagem nos textos e comandos

Na primeira coluna à esquerda do **QUADRO NN** – usos da linguagem nos textos/comandos - podemos identificar todos os textos e comandos que não são nem alegóricos e nem normativos (NN). Os textos se dividem em imagéticos ou verbais, sendo que os primeiros são sempre narrativos e os verbais são informativos.

Muito embora o caráter narrativo da linguagem esteja sempre associado ao texto imagético (**C1T4b; C1T4c; C1T4d**), no Quadro NN, ele também aparecerá associado ao comando verbal. Então a narratividade da linguagem não é exclusiva da imagem, como esta não é sempre narrativa. Lembremos que no **QUADRO A1**, a imagem está associada ao caráter descritivo da linguagem (**C2T4e; C2T6b; C2T7a; C2T7b**). Mas é bom pensar que sempre podemos problematizar tais classificações.

Nos comandos, apenas há o uso verbal que vem associado a uma gama bastante variada de gêneros - narrativo (**C1T4b**), explicativo (**C1T4c; C1T6f; C1T7b**), opinativo (**C1T4d; C1T6e**), argumentativo (**C1T5c**) e informativo (**C1T7a; C2T4a; C2T4b; C2T4c; C2T4d; C2T6a**). Entretanto, prevalece a associação do comando verbal (06) com o gênero informativo, que também ocorre na relação com os textos (10). O que parece querer dizer que, na composição da prova, também há uma presença significativa do modo usual do ambiente escolar mobilizar o conhecimento, isto é, como informação.

Se tomarmos os desempenhos percentuais médios dos estudantes nos itens em que o caráter informativo da linguagem prevalece, tanto nos textos, quanto nos comandos, vamos observar que de forma majoritária eles estão abaixo da linha imaginária de 50%, considerando apenas as respostas adequadas. Este desempenho oscila de 22,1% (universo restrito), 16,8% (universo ampliado) a 45,8% (universo restrito), 33,0% (universo ampliado). Mas se consideramos as respostas parcialmente adequadas, juntamente às respostas adequadas, a situação se inverte

significativamente. Este desempenho chega a 93,2% no universo restrito e 82,7% no universo ampliado. O que isto nos permite pensar?

Em primeiro lugar que o gabarito no quesito “parcialmente adequado” teria acolhido, como nas demais questões da prova, uma gama bastante variada e flexível de possibilidades que indicariam a intenção dos estudantes a uma aproximação às respostas adequadas.

Assim como o universo escolar da atualidade, a prova ampliou, de forma significativa, a margem de aceitabilidade das respostas. Desta forma, parece reconhecer o esforço de grande contingente de estudantes e legitimar esta produção, bem como a carga de “invenção” que ela pode carregar. Resta como desafio para a escola, o trabalho efetivo com esta produção, de modo a inscrevê-la no conjunto complexo de formas de mobilização do conhecimento que marcam nosso tempo.

Os demais gêneros (explicativo, narrativo, argumentativo, opinativo) estiveram presentes em três (03) textos - **C1T4b; C1T4c; C1T4d**-e sete (07) comandos – **C1T4b; C1T4c; C1T4d; C1T5c; C1T6e; C1T6f; C1T7b**.

Os desempenhos percentuais médios obtidos nos itens que demandam o uso explicativo da linguagem oscilam entre 1,7% e 1,1% (nos universos restrito e ampliado) - **C1T6f** e 62,1% e 45,6% (nos universos restrito e ampliado) - **C1T4c**. O mesmo ocorre com relação ao uso opinativo da linguagem, que no item **C1T4d** apresenta um desempenho 67,2% (universo restrito) e 55,0 % (universo ampliado) – e no item **C1T6e** que traz 16,8% (universo restrito) e 12,7% (universo ampliado). Isto parece indicar que o êxito maior ou menor dos estudantes não depende exclusivamente desta variável, como dito no **QUADRO A1**.

Quanto às práticas e campos de atividade humana

Na segunda coluna da esquerda para a direita – Práticas/Campos de Atividade Humana -, para cada item da prova são destacadas as práticas culturais (PR) referidas nos comandos textuais, nos respectivos Campos de Atividade Humana (CAH) em que tais práticas são encenadas pelos textos.

As práticas estão agrupadas em dois eixos: Práticas de Gestão do Patrimônio Geopolítico e Histórico (PGPGH) e Práticas de Gestão de Si e do Outro

(PGSO). Ligadas ao primeiro eixo, estão as seguintes práticas: transformação paisagística (C1T4b; C1T4c; C1T4d); delimitação territorial (C1T5c); gestão pública do lixo (C1T6e; C1T6f) reciclagem de papel (C1T7a); preservação ambiental (C1T7b). Ligadas ao segundo eixo, são as práticas: gestão da obesidade (C2T4a; C2T4b; C2T4c); discriminação (C2T4d); prática de futebol (C2T6a). São, portanto, 08 práticas distintas e espalhadas por 13 itens no **QUADRO NN**.

Diferentemente do que ocorreu na primeira coluna, em que havia preponderância do uso informativo da linguagem, nesta coluna há presença de uma grande variedade de práticas. No entanto, duas delas (transformação paisagística e gestão da obesidade) concentram um maior número de itens.

Olhando para os desempenhos percentuais médios dos estudantes, obtidos nos itens relacionados a essas duas práticas, não podemos afirmar maior ou menor desempenho em nenhuma delas.

Quanto aos contextos de atividade humana presentes no quadro NN, são eles: urbanismo público (C1T4b; C1T4c; C1T4d); gestão estatística de população (C1T5c); gestão pública do lixo (C1T6e; C1T6f; C1T7a; C1T7b); gestão da saúde corporal (C2T4a; C2T4b; C2T4c; C2T4d); desportivo (C2T6a). É possível constatar que três dos contextos se fazem presentes em uma quantidade equilibrada de itens.

Para qualquer um desses contextos não é possível vincular o maior ou menor desempenho dos estudantes. O contexto é uma variável, que como os demais elementos que compõem o jogo da linguagem proposto, não pode isoladamente explicar o desempenho dos alunos.

Quanto aos usos da linguagem, práticas e campos de atividade humana, conjuntamente

3º. Jogo – item C1T4b

Entre os 13 itens que compõem o **QUADRO NN**, selecionamos para análise o item **C1T4b**. Este é o único entre os 55 itens da prova, cujo comando é verbal/narrativo. Isto quer dizer que ele solicita dos estudantes uma contrapalavra, em forma de uma “redação”, para um possível concurso de premiação. Não se trata de um comando que pede uma explicação, opinião, informação, argumentação ou sugestão para uma situação dada. Mas de um enunciado que diz o seguinte: “Em

2011, Campinas completará 237 anos. O Jornal da cidade premiará a melhor redação que contar as mudanças ocorridas no Largo do Rosário, ao longo do tempo. Observe as fotos e escreva o seu texto para esse concurso.”

As fotos mencionadas no comando compõem o texto (imagético/narrativo) e apoiam todos os itens desta questão.

Conforme o gabarito da prova, um dos objetivos previstos para este item é “verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos narrativo e descritivo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos imagético, descritivo, narrativo (memorialístico) e informativo visual da linguagem”. O outro objetivo deste item é verificar como os alunos significam práticas de transformação paisagística e competição literária, quando mobilizadas em contextos de urbanismo público e gestão do espaço público.

Os critérios de correção deste item apontavam para os seguintes aspectos que faziam com que uma resposta fosse significada como “adequada”: a) uma produção textual em que fosse feito um uso narrativo da linguagem; b) uma produção apoiada na leitura das fotos; c) uma produção em que as práticas de transformações paisagísticas estivessem referidas; d) uma produção que se situasse no contexto do urbanismo público; e) uma produção que apresentasse coesão, argumentação, coerência e correção gramatical, configurada para participação em uma competição literária.

Este item reserva um espaço em branco, com nove linhas, para uma possível resposta do aluno, diferentemente dos demais da prova que reserva numa média de três linhas. A nossa expectativa era de que todo o espaço fosse ocupado para a produção de texto. Esse conjunto de objetivos e critérios de avaliação, assim como o espaço em branco destinado às respostas, evidenciam a lógica que presidiu este item e a intenção de enquadramento por parte dos elaboradores da prova. A este esforço, as respostas podem ser interpretadas como enunciados que admitem, resistem, extrapolam ou negam este enquadramento, mas sempre com ele dialogando.

O desempenho percentual médio dos estudantes neste item quanto às respostas adequadas foi de 14,2% (universo restrito) e 10,7% (universo ampliado). Um índice preocupante, se considerarmos os demais itens deste quadro (com exceção de outros dois ainda menores). O item **C1T4b** é o que apresenta o menor percentual de desempenho quando tomamos os conjuntos de itens do T4.

Tomamos nove registros fotográficos feitos por ocasião da correção da prova. Um conjunto bastante pequeno, mas que apresenta significativa diversidade, nos permitindo pensar que ela pode ser muito maior na totalidade das respostas. Embora o enunciado aparentemente seja o mesmo para todas as respostas, para cada uma delas ele constrói uma feição distinta, e com cada uma delas são forjados sentidos possíveis.

Pensar sobre isto nos permite evidenciar que entre um comando cuja finalidade é disciplinar as possibilidades de respostas, e a produção dessas respostas pelos estudantes, há uma grande distância a considerar. Conforme Chartier (1990, p. 122): “Como é que um texto que é o mesmo para todos aqueles que o leem pode tornar-se” um instrumento de diferentes entendimentos e interpretações? Para esse autor, a leitura é sempre um encontro móvel, singular, plural, diverso, efêmero, construído na distância e na tensão entre os sentidos atribuídos pelos autores dos textos e suas materialidades e os usos e apropriações desses textos pelos leitores.

Uma prova é uma situação comunicativa que envolve muito claramente, no mínimo, dois participantes (examinador e examinado) em papéis bastante definidos. O que se “pergunta” e o que se “responde” integram um evento discursivo complexo, modelado por imagens, representações e expectativas em circulação. Tal conjunto se fez presente nos momentos de elaboração desta prova, de sua realização, de sua correção e de sua interpretação. (Hessel, 2002). Isto posto, o exercício de leitura e a análise de estatísticas exigem um olhar interpretativo que vai além do adequado e inadequado, que extrapola a verificação de uma confiabilidade do conteúdo, que retira do sujeito (aluno individual) aquilo que diz respeito à responsabilidade exclusiva pela resposta dada. Trata-se de um jogo de cena, do qual participam elementos que extrapulam aquela situação, mas que é habitada por eles. Neste item temos uma dupla situação de avaliação: responder a uma prova e “concorrer” a um concurso de premiação. São duas práticas ligadas a contextos distintos da atividade humana, situadas cultural e historicamente e diferentemente regradas. Embora o concurso referido tenha a sua “verdade” estabelecida apenas no item, a escola de um modo geral interage com concursos que se estabelecem de fato na nossa sociedade, apresentando-se em editais e regulamentos próprios.

Sendo assim, ao tomar as respostas ao item **C1T4b**, podemos ponderar sobre os modos, em sua diversidade, pelos quais cada estudante mobilizou usos,

práticas e contextos que fazem o contorno previsto, assim como todos esses elementos que indiciam os percursos realizados pelos estudantes que dialogam com esse contorno.

A pomba e o ursinho: uma história (F7C1T4b)

A pomba e o ursinho

Um ursinho estava deitado na sua cama intediado e a pomba apareceu na janela e disse oi:

- Vamos Brincar dice a pomba estou cansado mas vamos foram Brincar o ursinho desmaiou quando acordou e a pomba dice da prosima vez não te chamo para Brincar.

Imaginação excessiva? Falta de compreensão? Falta de atenção? Resposta descabida? No mínimo, um estranhamento. Muito certamente, tal resposta foi considerada “inadequada”, por não ter atendido minimamente os objetivos propostos. Embora o estudante tenha feito o uso narrativo da linguagem, não levou em conta a prática e contexto envolvidos neste item, não fez referência às fotos e às mudanças que nelas precisavam ser destacadas.

Um caso que parece ser de *subversão* do assunto proposto. Mas em que o estudante parece não estar subvertendo toda a situação envolvida: a da prova e a do concurso de premiação. De certa forma, ele mostra possuir alguma ideia sobre a participação em concursos: fazer uma boa redação. Ele fez um texto narrativo, colocou um título centralizado, separou corpo do texto e título, utilizou adequadamente a concordância verbal e nominal e usou (mesmo de forma hesitante) a norma ortográfica e os sinais próprios da escrita, como: dois pontos, travessão, parágrafo, letra maiúscula e minúscula, ponto final etc. Sua narrativa apresenta claramente os personagens, o conflito e sua resolução, numa coerência e consistência adequadas para participação em uma competição literária.

Esta narrativa ainda nos permite levantar um modelo de “boa redação” que parece tê-la orientado, e a prática escolar, na qual o estudante parece ter sido educado. Nos anos iniciais, esta prática usualmente apoia-se em um repertório de textos literários e histórias produzidos para a infância, em que a fabulação se faz em torno de situações e cenários imaginários, com animais que brigam, falam, brincam

etc. Grande parte da produção para a criança, em nossa cultura atual, está apoiada também neste universo: desenhos infantis, programação do cinema e da literatura.

O material encaminhado pelos professores para apoiar a elaboração desta prova, nos mostrou também que demandar a invenção de uma história a partir de uma imagem é prática usual nos anos iniciais. Este item traz um conjunto de 04 imagens do Largo do Rosário, e embora nenhuma delas registre a presença das pombas que habitam aquele lugar, é possível que o estudante tenha recorrido a sua vivência pessoal no local (junto às pombas) ao invés de se apoiar na praça, tal como referida nos textos. Esta é uma possibilidade forte de interpretação desta resposta, porque na cidade de Campinas, o Largo do Rosário é conhecido como praça dos pombos. O enquadramento da resposta do estudante, garantido pelo comando, foi alterado no percurso realizado por ele, e é neste terreno movediço entre o que se espera e aquilo que não se espera, entre o que se busca controlar e o que foge ao controle, que as respostas dessa prova buscam ser analisadas. Em situações comunicativas, os encontros nunca são inteiramente previsíveis. Para Arfuchs (1995, p.34, apud Silveira, 2002): “todo encontro tem uma boa dose de acaso (...).

Um candidato a vereador (F8C1T4b)

vó falar um pouco dessas pessoas

que mora em barracões si eu fosse o um candidato da veriador se fosse posivel dava a minha casa para eles mora então os meninos de rua essas pessoa passam pela rua nem dar um sentavo de um 1 real qui curel si eu fose candato de veriador já tava essas pessoas de roupas novas muito obrigado

quem vai corrigir não fique zangado so escrevi o qui eu pensei.

Sem desconsiderar seu conhecimento da situação envolvida (uma prova e o aniversário da cidade de Campinas), o estudante parece ter “clareza” do que se espera de sua resposta neste item. Já no início de seu texto, ele marca uma decisão contrária ao que se pede: “*vo falar um pouco*” (...). E no final de seu texto, ele reforça essa “consciência”: “*quem vai corrigi não fique zangado só escrevi o qui eu pensei.*” Ele não aceita o jogo proposto pela prova e realiza outro. O aluno não faz um uso narrativo da linguagem, ele não se atém às fotos e às práticas de transformação paisagística nelas referidas. E embora sua resposta refira-se ao contexto do

urbanismo público, tal como se propõe neste item, nela o estudante atém-se ao momento atual e à problemática da desigualdade social, que também integra as questões de uma cidade como Campinas. Não podemos ignorar que esse local, o Largo do Rosário, é hoje um reduto da mendicância na cidade, assim como outros espaços do centro. Talvez seja com base em sua vivência pessoal e com o desconforto experimentado nessa situação, que ele tenha feito a escolha de tomar uma posição em defesa dessas pessoas.

Embora a resposta não atenda aos requisitos impostos para este item, ela apresenta uma lógica cultural própria dos discursos do tempo do estudante. Nesse sentido, ela não pode ser tomada como descabida ou despropositada. É uma resposta que aponta para a falta da moradia, da mendicância infantil, da desigualdade social, cuja solução parece ser entendida muito mais em um quadro de valores próprios de um discurso religioso que circula na cultura, de um modo geral, nas escolas, nas igrejas, na televisão. Embora se apresente a figura do vereador, indiciando que a solução viria de uma atuação política, sua visão parece ser de cunho paternalista.

Numa outra direção, forja-se outra opinião. Vejamos (F9C1T4b)

Bom na minha opinião esse lago é uma parte muito marcante da nossa cidade Campinas cresceu evoluiu se modernizou, mas essa praça também cresceu, evoluiu e se modernizou é um ponto muito bonito da dessa cidade espero que Campinas cresce e O Largo do Rosário também!

Parabéns Campinas!

Parabéns Largo do Rosário! Por esse 237 anos de existência de luta!

Nesta resposta, como na anterior, o estudante faz um uso opinativo da linguagem, contrariando o jogo proposto. No conjunto dos registros fotográficos que apoiou nossas análises, nos surpreendeu a presença marcante do texto opinativo, já que o item solicitava ousado narrativo da linguagem.

O que isto poderia sinalizar? Em primeiro lugar, pensamos que este uso da linguagem é uma presença forte no ambiente escolar. O trabalho com este gênero de texto, na escola, vem se fortalecendo, nas últimas décadas a partir dos materiais didáticos e recomendações dos governos para o ensino da língua portuguesa.

Também neste período se acentuou o valor dado ao sujeito que produz a escrita. Comandos como: dê sua opinião, registre sua história, escreva suas impressões, que sentimentos isto provoca em você etc. exemplificam esta afirmação. Associada à liberdade deste estudante para se expressar, parece existir a expectativa de oferecer a ele o espaço necessário para exercício da “crítica”. Um valor que tem orientado a conduta escolar na formação do cidadão.

Em segundo lugar, temos de considerar as regulamentações que regem os diferentes concursos de redação que se apresentam para o mundo escolar. Em alguns deles, a solicitação de uma produção em que o estudante tome uma posição diante de um tema oferecido, parece ser uma constante e pode ter orientado igualmente as escolhas do aluno por este gênero de texto na prova.

Neste texto, o estudante menciona, de forma generalizante e em paralelo, as mudanças ocorridas no Largo do Rosário e aquelas da cidade de Campinas. Às mudanças é atribuído um valor positivo. Em seu texto, a sequência das expressões - crescimento, evolução, modernização – permite pensar em uma relação de causa e efeito que circula em nossa cultura.

A referência ao aniversário da cidade está colocada no início do comando deste item, antes da menção às mudanças ocorridas no Largo do Rosário, objeto da escrita. O estudante parabeniza a cidade e o Largo do Rosário pelo aniversário, demonstrando estar ciente da situação proposta. Afinal de contas, quem faz aniversário merece ganhar parabéns com ponto de exclamação. Estaria se utilizando de ponto de exclamação (04 em todo o texto), na tentativa de reforçar sua admiração pela cidade? Agregariam valor a sua admiração? Seria esse um texto laudatório? Como entender a menção de uma existência de luta ao final do seu texto? Um lugar comum? Ter uma existência longa e vitoriosa é algo digno de admiração?

De qualquer forma, o estudante apresenta um texto com poucos problemas ortográficos, com recursos próprios da modalidade escrita da linguagem, ocupando todo o espaço de linhas deixado para sua produção.

Uma cidade que renasceu das cinzas

A imagem da cidade de Campinas como palco de luta, de renascimento, de força, de desenvolvimento aparece também nesta produção, como apareceu na anterior. Em ambas circulam representações que engrandecem a cidade. Em ambas,

o estudante faz um uso opinativo da linguagem, diferentemente do uso narrativo, conforme previsto no comando.

A referência ao aniversário de Campinas, já no início do comando deste item, parece provocar uma opção do estudante pelo uso opinativo da linguagem. Esta referência parece ter orientado ainda o percurso realizado pelo estudante: um desvio na rota prevista inicialmente. Ele ignora o tópico do enunciado que propõe a observação das fotos do Largo do Rosário e a solicitação da narrativa sobre as mudanças que elas documentam. Deste modo ele não se atém às práticas referidas e nem ao contexto da atividade humana envolvido. Vejamos (F10C1T4b)

Campinas uma cidade muito agradável com muitas estórias emocionantes umas delas campinas merece ter o simbolo da fenix ela renaseu das cimzas eu gosto desa cida de que renaseu das cimzas e legal eu fico pemsamdo que cidade forte ne:

Neste caso, ao emitir sua opinião, ele argumentou em favor dela, lançando mão do símbolo da Fênix que está no centro do brasão da cidade. Assim, destaca a capacidade da cidade de renascer permanentemente das cinzas, concluindo que ela é forte e pedindo diretamente a concordância do seu interlocutor. O aluno parece mobilizar em sua produção um conhecimento da história de Campinas que circula no currículo do seu ano escolar.

O texto, sem título, apresenta alguns problemas ortográficos e é desprovido de sinais e organização próprios da modalidade da escrita. Trata-se de uma produção que pode ser considerada atípica, conforme gabarito, em que o estudante mobiliza informações e conhecimentos históricos pertinente, que não são possíveis de inferência exclusivamente com base em análise visual das fotos.

As mudanças ocorridas no Largo do Rosário...

Alguns alunos seguiram a rota prevista pelo comando deste item: fizeram uso narrativo da linguagem, consideraram a prática da “transformação paisagística” referida nas fotos e mantiveram-se no contexto do “urbanismo público”. Vejamos uma dessas produções (F11C1T4b):

Anos atrás, era muito mais diferente lá o Largo do rosario do que é atualmente. Colocaram estatuas tiraram, colocaram postes e agora têm novos, que

são muito diferentes. Não só o Largo do Rosario mudou mas tudo que há em sua volta. Porque hoje em dia tudo é inovado com coisas modernas.

Neste texto, o estudante reafirma algumas diferenças na paisagem do Largo do Rosário, assim como em seu entorno. Projeta essas diferenças no tempo. Concebe essas diferenças como que respondendo à necessidade de modernização e inovação da cidade. A associação entre as mudanças e a ideia de progresso, modernidade e inovação corresponde a uma representação valorizada e hegemônica em nossa cultura. O texto se apresenta correto do ponto de vista da norma gramatical e da utilização dos recursos próprios da escrita. Sua configuração apresenta certo “acabamento” que permite ao estudante participar de uma competição literária. O mesmo ocorre com esta outra produção (F12C1T4b)

- Bom o largo do Rosario teve muitas mudanças de lá para cá. Antes tinha algumas casas e igrejas depois mudou au longo dos anos a igreja ficou maior e foi construidas muitas casas e foi indo indo até agora. Agora tem muito mais carros e casas e predios poucas arvores no largo do Rosario tem mais pessoas.

Este texto não parece configurar-se como um texto escrito acabado, em forma de redação, conforme solicita o comando. Ao contrário, o estudante se coloca no jogo proposto como alguém que vivencia diretamente a relação dialógica – pergunta e resposta – e que utiliza o espaço destinado ao texto para indicar a alternância de turno da fala. Isto se evidencia pelo uso do travessão no início do texto, seguido da expressão “bom”.

A configuração de seu texto parece ser um registro de sua fala, situada em uma conversa. Há outros indicadores em sua narrativa que apontam para esta situação: “de lá, para cá”, “foi indo indo até agora”. A afirmação atribuída à atualidade do Largo do Rosário como tendo “ mais pessoas” não corresponde à foto número quatro, que seria a mais atual. É possível entender que a afirmação tenha sido produzida a partir de sua vivência direta no Largo do Rosário e não àquela referida em um registro fotográfico.

Como as coisas mudam!

Se até aqui, vimos textos que exemplificam os desvios de rotas empreendidos pelos estudantes ao escrever, assim como aqueles em que procuraram atender de certo modo o comando, na sequência vamos ponderar sobre um texto bastante singular dentro do conjunto analisado. Ei-lo (F13C1T4b)

Como as Coisas mudam!

Fazendo minha provinha a quarta página eu virei comecei a ler, e vendo as fotografias logo logo me espantei e eu falei “Olha que legal! Eu já estive lá”. Eles eram muito diferentes: Roupas diferentes, construções etc. E terminei minha prova.

Sua singularidade se manifesta, em nossa opinião, pela inserção do estudante-autor como narrador-personagem de seu texto. Nesse processo de inserção, esse narrador discorre sobre seu itinerário de leitura pela quarta página da prova que o estudante-autor, de fato, realiza. Reconhece o lugar registrado nas fotos oferecidas como texto de leitura – o Largo do Rosário – onde afirma já ter estado. A partir de então, ainda que de forma econômica, aponta para algumas transformações ocorridas. Essas transformações, entretanto, não parecem ser aquelas referidas pelas fotos, mas remetem a sua vivência da situação. Essa singularidade também se manifesta numa composição que aproxima narração e poesia. Como entender a escolha por esta forma de dizer? Talvez este modo esteja identificado como uma imagem de que a escrita do texto poético é a mais difícil, sendo essa forma mais bonita, mais aprimorada, aquela que comunica o diferencial de um bom escritor. Ao escolher essa forma, e ainda garantir em seu texto, a presença de rimas, o cuidado com a correção da linguagem, o título, faz dele um texto bem acabado para participar de um concurso literário.

Não vi as mudanças...

No exemplo abaixo (F14C1T4b), o estudante se esquivava totalmente da proposta feita pelo comando. Mas não deixa o item sem resposta (em banco). Não rompe com o acordo estabelecido por uma situação de prova. Vejamos:

Eu gostaria de concorrer a esse concurso, mas como eu não vi as mudanças não vou participar.

O que tornaria possível a sua participação no concurso seria a visão das mudanças ocorridas no Largo do Rosário. De que visão está falando em seu texto?

Não teria visto as mudanças no conjunto de fotos? Se assim for, as mudanças afirmadas pelo comando da questão, só teriam validade se tivessem sido vistas. A visão atesta a veracidade dos fatos. Uma ideia bastante comum em nossa cultura. Ou não teria visto as mudanças ao longo da história da cidade? Se assim for, há um indicativo de sua dificuldade em reportar-se às mudanças referidas pelas fotos, tomando-as como impossíveis por não tê-las vivenciadas.

As análises apresentadas dos itens da prova em que se levou em conta os cruzamentos de todos os descritores que os orientaram, permitiram enxergar os movimentos realizados pelos estudantes na construção de suas respostas. Esses movimentos se configuraram diversamente, expressando as múltiplas formas encontradas pelos estudantes de participar dos jogos de linguagem que estavam sendo propostos. Nem sempre corresponderam ao nosso ideal, tal como delineado na categoria “adequada” do gabarito de correção. O encontro entre perguntas e repostas, muitas vezes, foi um encontro surpreendente e inusitado, que dependeu das possibilidades encontradas pelos estudantes. Entre as possibilidades encontradas, os estudantes enfrentaram majoritariamente a dificuldade de reportar-se às práticas como referidas nos textos de leitura. Ao buscar compreendê-los em suas escolhas, nosso compromisso não foi afirmar o seu grau de aceitabilidade, isto foi cumprido pelos corretores com base no gabarito da prova. Nosso trabalho foi tecer conjecturas, de modo a tornar possível a identificação de aspectos das práticas leitoras que merecem ser trabalhadas com maior ênfase na escola. Igualmente, afirmar a inventividade dos estudantes na realização de um itinerário de atribuição de sentidos que não pode ser visto como algo extemporâneo e sem sentido. Ao contrário, esse itinerário expressa seu conhecimento da situação envolvida, das práticas e representações já legitimadas no interior da escola.

Considerações Finais

As considerações finais deste Relatório configuram-se como apontamentos para se pensar de outras maneiras os processos de escolarização, as práticas de avaliação e as políticas públicas relativas à educação escolar básica. A análise quantitativa dos desempenhos percentuais médios das crianças em todos os 55 itens da Prova Campinas 2010 conduz ao seguinte resultado geral, surpreendente: que o desempenho em se fazer um determinado uso da linguagem varia

expressivamente em função dos tipos de práticas culturais que tais usos são solicitados a significar. E, inversamente, que o desempenho das crianças em relação a modos considerados adequados de significar uma determinada prática cultural também varia expressivamente em função dos diferentes usos da linguagem solicitados para se produzir significações adequadas a essas práticas.

Devemos, portanto, indagar o que esta flutuação ou dispersão dos desempenhos percentuais médios das crianças em relação aos descritores eleitos para orientar a análise de suas respostas poderia estar significando. Pensamos que, antes de mais nada, elas indicam a impossibilidade de se afirmar algo em relação à competência ou incompetência das crianças para realizarem direta e efetivamente as diferentes práticas culturais referidas, tanto nos textos quanto nos comandos textuais da Prova Campinas 2010. Isso porque, como indicamos em nossa análise, o que as crianças podem direta e efetivamente mostrar em uma prova escrita são as suas competências em práticas de leitura e escrita na língua portuguesa, bem como competências para significar práticas extraescolares, exclusivamente através das práticas conjugadas da leitura e da escrita.

Por essa mesma razão, essa impossibilidade de levar as crianças a um domínio direto e efetivo de práticas culturais mobilizadas em contextos extraescolares de atividade humana não pode ser atribuída apenas aos professores. Trata-se de uma impotência interna das práticas escolares, que está ligada ao próprio modo como os processos de escolarização, afastados desses campos de atividade, se instituíram como um campo autônomo e independente a partir do advento, no século 19, dos sistemas modernos de ensino.

O modo disciplinar de mobilização cultural que persistiu ao longo de todas as reformas curriculares pelas quais passou a instituição escolar moderna, ao ver as práticas culturais com base nas dicotomias forma *versus* conteúdo e teoria *versus* prática, reforçou ainda mais a separação entre práticas culturais e os supostos conteúdos conceituais e/ou procedimentais por elas mobilizados. Essa dicotomia levou a uma concepção essencialista dos processos de significação, que veem os significados de conhecimentos e valores como estáticos e independentes entre si, bem como das práticas culturais que os mobilizam em diferentes contextos e situações.

Esses processos de escolarização atribuíram um valor em si sem precedentes – um superpoder- às práticas de leitura e de escrita nas diferentes línguas nativas, de modo a estabelecer uma ruptura e naturalização inadmissíveis entre: 1) saberes, valores, ação corporal e jogos de linguagem; 2) saber e saber fazer, isto é, entre saberes e práticas culturais que os mobilizam, como se todo saber não fosse um saber fazer do corpo e com o corpo, uma prática corporal.

Os resultados da Prova Campinas 2010 parecem reforçar a crença de que processos educativos, quaisquer que sejam os contextos de atividade humana em que ocorram, constituem **POLÍTICAS DE GESTÃO E AUTOGESTÃO INTERATIVAS DO CORPO HUMANO**. Mas isso não significa, é claro, que práticas de leitura e escrita não devam merecer atenção constante da escola e na escola. As diferentes práticas de alfabetização e letramento parecem ser realizadas nesta instituição sob concepções disciplinares estreitas e restritas à disciplina de Língua Portuguesa, e não com a amplitude com que as vê a perspectiva dos **JOGOS DE LINGUAGEM** à qual recorremos como um dos descritores da Prova Campinas 2010.

Nossa análise dos resultados da Prova Campinas 2010 não nos aponta apenas limitações ou mesmo impossibilidades, mas também novos modos possíveis de se ver, de se organizar e de se reorientar os propósitos da escola no mundo contemporâneo. Uma primeira virada pela qual a escola poderia passar diz respeito a uma organização curricular não mais centrada em conteúdos fixos, disciplinarmente organizados, a serem transmitidos, memorizados e devolvidos nas avaliações escritas, mas sim com base em práticas culturais vistas como jogos de linguagem a serem problematizados, sendo tais jogos vistos como linguagens completas.

Além disso, tais práticas ou jogos a serem problematizados, ainda que possam apresentar graus distintos de complexidade, não necessitam ser vistos sob uma organização hierárquica e nem mesmo precisam ser organizados sob a forma de pré-requisitos ou problematizados de uma vez por todas.

Isso nos leva a conceber uma escola não mais homogênea, seriada, seletiva, meritocrática e excludente (em nome de salvar o velho princípio ideológico da igualdade de oportunidades), bem como a desafiar a velha e culturalmente restrita escola do “ler, escrever e contar” que não mais consegue dialogar de modo politicamente democrático e tecnologicamente produtivo com o ilimitado e

dinâmico conjunto de jogos simbólicos de linguagem que movimentam o mundo contemporâneo, excedendo ilimitadamente o campo estrito e restrito das práticas da leitura e da escrita em língua nativa.

Uma escola democrática aberta ao mundo e aos desafios do mundo contemporâneo não pode mais ser vista como uma escola de ensino e aprendizagem, como uma “escola produtivista de resultados” a espalhar a ilusão de que teria supostamente o poder de controlar objetivamente competências, habilidades e aprendizagens; mas como escola de diálogo e problematização com o conjunto de práticas extraescolares que se realizam em diferentes campos de atividade humana no mundo contemporâneo.

Assim, de uma escola centrada na transmissão e memorização de conteúdos disciplinares fixos, podemos caminhar para uma escola voltada a problematizações descontínuas de práticas culturais que adquirem significações distintas dependendo dos campos e contextos de atividade humana em que são realizadas.

Precisamos passar de uma escola epistemológica, desenvolvimentista, etapista, propedêutica, meritocrática e anti-democrática, do acúmulo memorialístico de saberes em si, e que se imagina dotada do poder de capacitar as crianças para a vida, para uma escola que, ciente de suas limitações e impossibilidades, organiza as suas atividades com base na problematização de diferentes significações que diferentes práticas culturais extraescolares assumem no mundo contemporâneo.

HIPERLINKS (HL)

[HL1 – Prova Campinas 2010](#)

A Prova Campinas 2010 (PC-2010) foi realizada nos dias 02 e 03 de dezembro de 2010. No dia 02, as crianças responderam a itens dos textos que compunham a PC-2010 Caderno 1, e no dia 03, a itens da PC-2010 Caderno 2. Para uma análise detalhada do processo de elaboração da Prova Campinas 2010, remetemos o leitor para a referência (Noronha, 2014). Para uma análise das práticas de leitura e escrita realizada com base nas respostas das crianças que realizaram a Prova Campinas 2008, consultar (Bortolazzo, 2008). Para uma discussão dos resultados da Prova Campinas 2008 por parte de dois de seus assessores, especificamente daqueles referentes às questões de Matemática, é feita

na referência (Miguel & Moura, 2010, p. 647-671). Outro texto para o qual remetemos o leitor, pelo fato de narrar o processo de elaboração da Prova Campinas 2010, comparativamente à Prova Campinas 2008, pondo em evidência algumas das referências autorais nas quais nos baseamos, é (Miguel, 2015).

HL2 – Coordenação de Avaliação

Ao longo de todo o período - iniciado no primeiro semestre de 2010 – que compreendeu a elaboração, a aplicação e a correção da Prova Campinas 2010, e que foi finalizado com a produção e entrega do seu relatório final, a função de coordenadora de avaliação da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas foi exercida pela Profa. Dra. Eliana da Silva Souza, assessorada pela professora Juliana Maria Arruda Vieira.

HL3 - Docentes da Faculdade de Educação da Unicamp

Os docentes da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que se envolveram, do início ao fim, com o processo de produção da Prova Campinas 2010, bem como com a escrita de seu relatório final, foram: Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura; Prof. Dr. Antonio Miguel; Prof. Dra. Lílian Lopes Martin da Silva e Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira. Os dois primeiros são professores do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) e membros do Grupo de Pesquisa PHALA (Educação, Linguagem e Práticas Culturais): <http://henriquecalado.wix.com/phala>. Já as duas últimas professoras integram o corpo docente do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART) e são membros do Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita): <https://www.fe.unicamp.br/alle/>

HL4 - Prova Campinas 2008

A Prova Campinas 2008 (PC-2008) foi composta de 24 questões, distribuídas em dois cadernos, cada um contendo 12 questões, sendo 6 de Língua Portuguesa e 6 de Matemática. A aplicação do Caderno 1 (PC-2008 Caderno 1) foi feita no dia 27 de outubro de 2008, e a do Caderno 2 (PC-2008 Caderno 2) no dia 28 de outubro de 2008, simultaneamente, em todas as 118 turmas das então 4as. Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas, por professores e/ou equipes gestoras das próprias unidades. Detalhes acerca do processo de elaboração da Prova Campinas 2008 estão disponíveis no texto do Relatório PC-2008, o qual pode ser consultado sob a forma impressa na referência (Moura & Miguel & Silva & Ferreira, 2008) ou sob a forma digital, no site: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/>. Uma discussão dos resultados da Prova Campinas 2008 por parte de dois de seus assessores, especificamente daqueles referentes às questões de Matemática, é feita na referência (Miguel & Moura, 2010, p. 647-671). Já para uma análise das práticas de leitura e escrita realizada com base nas respostas das crianças que realizaram a Prova Campinas 2008, consultar (Bortolazzo, 2008). Para uma análise detalhada do processo de elaboração da Prova Campinas 2010, remetemos o leitor para a referência (Noronha, 2014). Outro texto para o qual remetemos o leitor, pelo fato de narrar o processo de elaboração da Prova Campinas 2010, comparativamente à Prova Campinas 2008, pondo em evidência algumas das referências autorais nas quais nos baseamos, é (Miguel, 2015).

HL5 - Relatório Prova Campinas 2008

O texto completo do Relatório da Prova Campinas 2008 pode ser consultado, em sua versão impressa, na referência (Moura & Miguel & Silva & Ferreira, 2008), ou pode também ser diretamente acessado no site: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/>. Uma discussão dos resultados da Prova Campinas 2008 por parte de dois de seus assessores, especificamente daqueles referentes às questões de Matemática, é feita na referência (Miguel & Moura, 2010, p. 647-671). Já para uma análise das práticas de leitura e escrita, realizada com base nas respostas das crianças que realizaram a Prova Campinas 2008, consultar (Bortolazzo, 2008). Para uma análise detalhada do processo de elaboração da Prova Campinas 2010, remetemos o leitor para a referência (Noronha, 2014). Outro texto para o qual remetemos o leitor, pelo fato de narrar o processo de elaboração da Prova Campinas 2010, comparativamente à Prova Campinas 2008, pondo em evidência algumas das referências autorais nas quais nos baseamos, é (Miguel, 2015).

HL6 - Curso de Formação

No curso de formação envolveram-se 33 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim distribuídos pelos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da cidade de Campinas/SP:

NAED	Total de Escolas no NAED	Total de Escolas participantes
Leste	3	3
Norte	5	5
Noroeste	5	4
Sul	19	14
Sudoeste	9	6
Total	40	32 (80%)

HL7 - Equipe Mista de Profissionais

A elaboração das questões da Prova Campinas 2010 ficou sob a responsabilidade de um grupo de profissionais da rede. Coordenados pelos professores da Unicamp e pela assessoria de avaliação, além da participação no curso de formação de professores, estes profissionais encontravam-se às sextas-feiras pela manhã, com o objetivo de discutir possibilidades para a prova.

Elaboradores

- Domenico Gallicchio Neto – Professor de Matemática da rede municipal (RMC)
- Eliete da Silva de Faria – Professora dos Anos Iniciais – RMC
- Heloísa Helena Saviani – Professora de Matemática – RMC
- Maria Aparecida Lopes – Professora de Português – RMC
- Maria José Adami – Professora de Ciências – RMC
- Sílvia Helena Moro R. Freitas – Professora dos Anos Iniciais – RMC
- Valéria Marques Pereira – Professora dos Anos Iniciais – RMC
- Luiz Carlos Cappellano – Professor de História da RMC e Coordenador do Programa *Mais Educação*.
- Sueli Aparecida Gonçalves – Professora de Geografia - RMC/Coordenadora MIPID
- Thaís Carvalho Zanchetta Penteadó – Vice-diretora do Ensino Fundamental e Coordenadoria de Formação.

Colaboradores

- Elizabete Pimentel – Coordenadora Pedagógica
- Adilson Dalben - Pesquisador do Laboratório de Estudos descritivos (LOED) Faculdade de Educação/Unicamp

Assessoria de Avaliação

- Eliana da Silva Souza – Coordenadora Pedagógica/Assessoria Avaliação Institucional
- Juliana Maria Arruda Vieira – Professora dos Anos Iniciais/Assessoria Avaliação Institucional

HL8 – Profissionais da Rede

A correção da Prova Campinas 2010 ocorreu no período de 05 de abril a 22 de novembro de 2011. Dela participaram 26 professores, assim distribuídos pelos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da cidade de Campinas/SP:

NAED	Total de Escolas no NAED	Total de Escolas Participantes
Leste	3	3
Norte	5	3
Noroeste	5	4
Sul	19	11
Sudoeste	9	7
Total	40	28 (70%)

HL9 – Tratamento Estatístico dos Dados

(Observação: o autor do texto deste hiperlink é o Professor Dr. Adilson Dalben).

O tratamento estatístico dos dados obtidos pela correção da Prova Campinas 2010 foi realizado pelo Prof. Adilson Dalben, pesquisador do Laboratório de Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – SP (UNICAMP): <https://www.fe.unicamp.br/loed/>. Em função das respostas dadas pelos alunos, cada item recebeu dos corretores um dos seguintes conceitos: Adequado (A); Parcialmente adequado (PA); Inadequado (IN); Respostas deixadas em branco (B) e Respostas inelegíveis (IL). Com base nessa categorização das respostas das crianças que realizaram a prova, um banco de dados foi constituído de forma que cada registro continha os conceitos atribuídos às respostas de um aluno a cada uma das questões dos dois cadernos, devidamente indexado à escola na qual ele estava matriculado no momento da aplicação da prova e ao NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) a que essa escola pertence. O trabalho estatístico teve duas diferentes finalidades com um mesmo cuidado. A primeira finalidade foi a elaboração de relatório quantitativo com as informações específicas de cada escola, para que elas pudessem analisar o padrão dos conceitos atribuídos a seus alunos em cada um dos itens das duas provas. A segunda finalidade foi a produção de uma síntese geral desse padrão de acertos de cada um dos itens, considerando todas as escolas, para subsidiar a análise dos pesquisadores na elaboração do relatório qualitativo. O cuidado foi impossibilitar qualquer associação dos resultados encontrados a indicadores de desempenho, fossem eles de alunos ou de escolas, e assim, remeter as possíveis análises desses resultados a uma concepção formativa da avaliação. O tratamento estatístico dado nesse trabalho consistiu na contagem do número de alunos, em termos absolutos e relativos, que obtiveram os diferentes conceitos na correção de cada um dos itens das provas e posterior representação gráfica dos resultados encontrados. Nos relatórios quantitativos, para cada item foi apresentada uma tabela com o número de alunos da escola em cada conceito de correção. A seguir, encontra-se um exemplo dessa apresentação:

Exemplo da apresentação de um item no relatório quantitativo

	Freq	%
Adequada (A)	10	21,3
Parcialmente Adequada (PA)	20	42,6
Inadequada (IN)	11	23,4
Ilegível (IL)	1	2,1
Em Branco (B)	2	4,3
Não avaliado (NA)	3	6,4
Total	47	100,0

Para a síntese geral dos itens, visando subsídio à produção do relatório qualitativo, os dados foram processados de duas formas distintas. Na primeira forma, chamada de Universo Ampliado, os itens

avaliados com “Em Branco (B)” e com “Ilegível (IL)” foram considerados, enquanto que na segunda, chamada de Universo Restrito, esses itens foram desconsiderados. Além disso, nessas duas formas de processamento as atribuições dadas a cada item foram contabilizadas separadamente e agrupadas, como mostra quadro abaixo, que toma como exemplo, o modo como foram quantificadas as respostas das crianças ao item “a” do Texto 1 do Caderno 1 da Prova Campinas 2010:

Exemplo da síntese de um item nas quatro formas de processamento

C1-T1a	UNIVERSO AMPLIADO	SEPARADO	A	29,0%
			PA	28,1%
			IN	31,6%
			B	9,0%
			IL	2,3%
	UNIVERSO RESTRITO	SEPARADO	A + PA	57,1%
			IN+B+IL	42,9%
			A	32,7%
			PA	31,7%
			IN	35,6%
UNIVERSO RESTRITO	AGRUPADO	A + PA	64,4%	
		I	35,6%	

Por fim, outro trabalho estatístico realizado foi a produção de quadros e gráficos dos desempenhos percentuais médios das crianças - em cada um dos 55 itens relativos aos 14 textos que compuseram os dois cadernos da Prova Campinas 2010 - em função dos 4 descritores - e de várias combinações deles entre si - que orientaram a elaboração dos textos e questões da Prova Campinas 2010, quais sejam: 1) usos da linguagem feitos nos textos; 2) usos da linguagem solicitados pelos comandos textuais; 3) práticas culturais referidas pelos comandos textuais; 4) campos de atividade humana mobilizados nos jogos de cena dos textos. Tais quadros e gráficos podem ser acessados pelo leitor através dos *hiperlinks* presentes no corpo principal deste relatório. Em todos os processamentos da Prova Campinas, 2010, foram considerados os resultados de 2535 e 2371 alunos presentes no primeiro e segundo dia da prova, respectivamente.

HL10 – Jogos Cênicos de Linguagem

No contexto da Prova Campinas 2010, falamos em *jogos cênicos de linguagem* como sinônimo de *jogos de linguagem*. Essa identificação se baseia no modo cênico-dinâmico não exclusivamente linguístico, como o próprio Wittgenstein fala de seus *jogos de linguagem* nas *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 1979). No §7 das Investigações, Wittgenstein diz: “Na *práxis* do uso da linguagem, um parceiro enuncia as palavras, o outro age de acordo com elas. [...] chamarei de jogos de linguagem o conjunto da linguagem e das *ações* com as quais está interligada”. Este modo de Wittgenstein falar da linguagem vem logo após um exemplo de jogo de linguagem, no qual cada palavra enunciada por um pedreiro é seguida de uma ação do seu ajudante, que lhe passa o material de construção solicitado. Assim, a linguagem vista como *práxis* sugere que praticar um jogo de linguagem se assemelha a participar de uma encenação, de uma *performance* corporal efetiva. O que Wittgenstein está querendo dizer com isso é que sempre praticamos a linguagem com o corpo todo, e não apenas com a vibração culturalmente regrada de sons emitidos por nossas cordas vocais. Para um melhor entendimento dos usos que fizemos da expressão *jogos cênicos de linguagem* ou, simplesmente, *jogos de cena*, na elaboração da Prova Campinas 2010, bem como no texto deste relatório, remetemos o leitor para o *texto dialogado* intitulado *Algumas ideias que orientaram a elaboração e a análise dos resultados da Prova Campinas 2010*. Outro texto para o qual remetemos o leitor, pelo fato de narrar o processo de elaboração da Prova Campinas 2010, comparativamente à Prova Campinas 2008, pondo em evidência o modo como, nesse processo, usamos as noções *jogos cênicos de linguagem*,

jogos de cena, ou ainda, *encenações da linguagem* em conexão com a noção wittgensteiniana de *jogos de linguagem*, é (Miguel, 2015).

HL11 – Jogos de Linguagem

A expressão *jogos de linguagem* foi criada pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951), na segunda fase de seu pensamento, que se inicia com o seu retorno a Cambridge em 1929. O uso dessa expressão aparece, pela primeira vez, em anotações para cursos por ele ministrados nesta universidade nos anos letivos de 1933 e 1934, as quais foram postumamente publicadas em dois livros intitulados *O Livro Azul* (Wittgenstein, 1992a) e *O Livro Marrom* (Wittgenstein, 1992b). Wittgenstein só publicou uma única obra em vida: o *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein, 2010), de 1922. Mas a sua obra mais conhecida, publicada postumamente, que nega grande parte das ideias desenvolvidas no *Tractatus*, dando-lhes uma nova orientação, são as *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 1979). Por essa razão, os comentadores da obra de Wittgenstein costumam dividir o seu pensamento em duas fases, respectivamente, aquela que antecede e a que sucede as *Investigações Filosóficas*. É nesta última obra que o filósofo desenvolve uma nova concepção de linguagem que não mais a vê como unitária, mas como um conjunto dinâmico, heterogêneo e mutável *de jogos de linguagem*, cada um deles sendo visto como uma linguagem completa. Ver a linguagem como um jogo é mais do que vê-la dinamicamente em seus múltiplos e diversificados usos; é também dizer que só podemos praticar a linguagem participando corporalmente desses jogos. Assim, o próprio jogo do falar uma língua pode ser visto como uma prática corporal em que vibramos as nossas cordas vocais com base em regras das quais não necessitamos estar previamente cientes. Propositivamente, Wittgenstein não definiu o que vem a ser um jogo de linguagem. Apenas apresentou deles inúmeros exemplos. Sua filosofia é avessa a definições de qualquer natureza, uma vez que os significados nunca fixos de palavras, gestos, artefatos etc. só podem tornar-se manifestos, ainda que nem sempre possam ser determinados, nos diferentes usos que fazemos deles em nossos jogos de linguagem. Nada pode ser significado fora ou independentemente de um jogo de linguagem, e essa observação vale também para os usos que fazemos da própria expressão *jogos de linguagem*. Assim, para um melhor entendimento dos usos que fizemos da expressão jogos de linguagem na elaboração da Prova Campinas 2010, bem como no texto deste relatório, remetemos o leitor para o texto dialogado intitulado *Algumas ideias que orientaram a elaboração da Prova Campinas 2010*. Outro texto para o qual remetemos o leitor, pelo fato de narrar o processo de elaboração da Prova Campinas 2010, comparativamente à Prova Campinas 2008, pondo em evidência o modo como, nesse processo, nos apropriamos do pensamento de Wittgenstein, é (Miguel, 2015). Os leitores que se interessarem em conhecer melhor a vida e obra de Wittgenstein, bem como o contexto político e cultural em que sua obra se produz, poderão consultar as referências: (Condé, 1998); (Monk, 1995); (Janik & Toumin, 1991), (Moreno, 1993), (Moreno, 2000).

HL12 – Práticas Culturais

No processo de elaboração da **PROVA CAMPINAS 2010**, bem como no da **PROVA CAMPINAS 2008**, passamos a falar em *práticas culturais*, entendendo por isso um conjunto de ações corporais coordenadas, intencionais e regradas, diretamente realizadas por uma ou mais pessoas. Dizíamos tratar-se de um conceito não pragmático de prática, sobretudo porque tais ações, embora orientadas por propósitos, mobilizam também saberes, valores, afetos, memórias, expectativas, desejos e poderes. Para um melhor entendimento dos usos que fizemos da expressão *práticas culturais* na elaboração da Prova Campinas 2010, bem como no texto deste relatório, remetemos o leitor para o texto dialogado intitulado *Algumas ideias que orientaram a elaboração da Prova Campinas 2010*. Outro texto para o qual remetemos o leitor, pelo fato de narrar o processo de elaboração da Prova Campinas 2010, comparativamente à Prova Campinas 2008, pondo em evidência o modo como, nesse processo, usamos a noção de práticas culturais em conexão com a de jogos de linguagem, é (Miguel, 2015).

HL13 – Campos e Contextos de Atividade Humana

No contexto da Prova Campinas 2010, falamos em *campos de atividade humana* para nos referir a formas abertas, dinâmicas, historicamente situadas e diferenciadas de organização social humana. Por exemplo, a necessidade de organização de um campo de atividade humana com o propósito de

se promover a navegação marítima deve provavelmente ter sido sentida desde a época pré-histórica por parte de várias comunidades humanas, sobretudo, em conexão com a necessidade de se promover o comércio com outros povos. Assim, esse campo de atividade humana tem uma longevidade histórica que se arrasta até os nossos dias. É claro que, ao longo do tempo, várias práticas de navegação, bem como novos conhecimentos e artefatos tecnológicos auxiliares da orientação espacial no mar foram inventados e modificados, com o propósito de se estabelecer a segurança das viagens. Assim, esse campo foi se tornando cada vez mais especializado e os conhecimentos nele produzidos foram postos em livros e/ou transmitidos oralmente e praxiologicamente na formação de novas gerações de pessoas que, em diferentes lugares e épocas, perpetuam o desenvolvimento do campo. Uma vez que um campo de atividade humana é uma organização social que requer uma comunidade de pessoas que, solidariamente, assumem diferentes posições e funções no interior do campo a fim de que seus propósitos compartilhados sejam atingidos, falamos também em diferentes *contextos* de um mesmo campo de atividade humana para especificar a natureza de uma ou outra prática situada a que queremos nos referir. Por exemplo, determinar a posição em que se encontra um certo navio no mar, em determinado instante especificado, requer a realização de uma prática cultural específica em um certo *contexto* desse campo. Para um melhor entendimento dos usos que fizemos das expressões *campos de atividade humana* e *contextos de atividade humana* na elaboração da Prova Campinas 2010, bem como no texto deste relatório, remetemos o leitor para o texto dialogado, intitulado *Algumas ideias que orientaram a elaboração da Prova Campinas 2010*. Outro texto para o qual remetemos o leitor, pelo fato de narrar o processo de elaboração da Prova Campinas 2010, comparativamente à Prova Campinas 2008, pondo em evidência o modo como, nesse processo, usamos essas noções diferenciando-as da de **PRÁTICAS CULTURAIS** e da de **JOGOS DE LINGUAGEM** é (Miguel, 2015).

HL14 – Usos Normativos da Linguagem

No contexto da Prova Campinas 2010, dizemos que um uso da linguagem é orientado por um propósito normativo sempre que tal propósito orienta e/ou define inequivocamente, isto é, sem ambiguidade, o modo considerado correto ou adequado de se proceder, agir e/ou de significar palavras, imagens, ações etc. numa situação especificada. Assim, por exemplo, no **TEXTO 3 DO CADERNO 1 (C1T3)** da Prova Campinas 2010, se faz um uso normativo da linguagem, uma vez que ele é um mapa representativo das ruas e avenidas do centro da cidade de Campinas, que indica inequivocamente não só as posições relativas dessas ruas e avenidas, bem como o sentido obrigatório de percurso dos veículos automotores nessas ruas. Nesse sentido, esse texto imagético possibilita, tanto a um pedestre quanto a um motorista, orientar-se espacialmente de um modo inequívoco por essas ruas, a fim de localizarem e atingirem o local desejado de destino. Do mesmo modo, o **TEXTO 5 DO CADERNO 2 (C2T5)** da Prova Campinas 2010 faz um uso normativo da linguagem para explicar à criança o significado *que deve ser feito* da palavra *bullying*, no contexto da prova, para que ela possa responder adequadamente os comandos verbais que lhe são dirigidos em seguida. Assim, torna-se compreensível que os textos matemáticos (mas não só eles) façam sempre usos normativos da linguagem. De fato, para realizar um cálculo com correção, por exemplo, a criança precisa seguir as regras do sistema de numeração decimal, bem como outras que orientam o procedimento algorítmico, ainda que tais regras nem sempre estejam explicitamente enunciadas no texto que lhe solicita a realização do cálculo. Para um melhor entendimento dos usos que fizemos da expressão *usos normativos da linguagem* na elaboração e correção da **PROVA CAMPINAS 2010**, bem como no texto deste relatório, remetemos o leitor ao texto dialogado, intitulado *Algumas ideias que orientaram a elaboração da Prova Campinas 2010*. Outro texto para o qual remetemos o leitor, pelo fato de narrar o processo de elaboração da Prova Campinas 2010, comparativamente à Prova Campinas 2008, pondo em evidência o modo como, nesse processo, nos apropriamos do pensamento de Wittgenstein e de outros autores, é (Miguel, 2015).

HL15 – Usos Alegóricos da Linguagem

No contexto da PROVA CAMPINAS 2010, acordou-se que num texto - seja ele verbal, imagético ou híbrido - se faz usos da linguagem orientados por propósitos alegóricos ou, simplesmente, usos alegóricos da linguagem, sempre que a mobilização de temas, conteúdos, informações, enredo, figuras, objetos, pessoas, personagens, cenas, imagens, cores, legendas etc. é intencionalmente feita

no texto através de recursos predominantemente figurativos, isto é, através das denominadas *figuras de linguagem*, dentre muitos outros recursos visuais e/ou sonoros análogos mobilizados no campo das artes em geral, tais como: metáfora, metonímia, prosopopeia, hipérbole, sinestesia, ironia, humor, ambiguidade, catacrese, perífrase, antítese, eufemismo, onomatopeia, aliteração, eclipse, pleonasma, polissíndeto, assíndeto, silepse, anáfora, rima etc. Com base nesse *acordo* relativo ao uso da expressão *usos alegóricos da linguagem* no contexto da prova, nem todo texto verbal, imagético ou híbrido foi visto como preponderantemente alegórico ou figurativo, ainda que, segundo as concepções de linguagem de alguns dos principais autores que nos orientaram – Ludwig Wittgenstein, Jacques Derrida e Friedrich Nietzsche – a produção da significação com base no uso de qualquer tipo de linguagem seja sempre analógico, isto é, comparativo-remissivo, ou ainda, ficcional. Para Wittgenstein, por exemplo, o significado de algo não está nesse algo, não constitui uma essência fixa e imutável, mas só pode ser constituído com base nos usos que fazemos desse algo em um jogo situado de linguagem. Para ele, todo processo de significação só pode ser feito por *semelhanças de família*, entre dois ou mais **JOGOS DE LINGUAGEM**, uma vez que, sendo cada jogo de linguagem um jogo, e não podendo haver um elo significativo que seja comum a todos os jogos de maneira que possamos definir o que seja um jogo, a significação só pode ocorrer por semelhanças ou analogias (Wittgenstein, 1979). Derrida, por sua vez, nem fala propriamente em significado ou significação, mas apenas em *rastros* ou *jogos de rastros*, para destacar o fato de que os processos de produção de significado são sempre remissivos, analógicos e ilimitados (Derrida, 1975); (Derrida, 2005); (Derrida, 2009); (Duque-estrada, 2008). Já Nietzsche, também rompendo com toda concepção essencialista da significação, a vê sempre como um processo ficcional, não podendo, para ele, a ficção ser vista como não-real, mas sim, como o recurso analógico, o “*como se*”, o “*faz de conta que*” que movimentava todo processo de significação (Nietzsche, 2008). Foi por essa razão que não incluímos a *analogia*, a *comparação* ou a *similitude* como figuras de linguagem, pois se o fizéssemos, estaríamos borrando toda a distinção que fizemos no contexto da **PROVA CAMPINAS 2010** – e também vista por nós como necessária em muitos outros contextos e para muitos outros propósitos sociais – entre usos alegóricos da linguagem, **USOS NORMATIVOS DA LINGUAGEM** e **USOS NEM ALEGÓRICOS E NEM NORMATIVOS DE LINGUAGEM**. Consultando o **QUADRO G**, o leitor poderá verificar como cada um dos textos da **PROVA CAMPINAS 2010**, bem como cada um dos itens dos comandos verbais a eles referentes foram incluídos em uma dessas três categorias. O leitor deve também atentar-se para o fato de que mesmo quando identificamos um texto como fazendo um determinado uso preponderante da linguagem (normativo, alegórico ou nem/nem), isso não impede que certos comandos verbais referentes a esse texto possam ser identificados como diferentes daquele do próprio texto.

HL16 – Usos Nem Normativos e Nem Alegóricos da Linguagem

Uma vez que este tipo de uso da linguagem se define por negação tanto do tipo *usos normativos da linguagem* quanto do tipo *usos alegóricos da linguagem*, a compreensão do *uso acordado* que fizemos, no contexto da **PROVA CAMPINAS 2010**, da expressão *usos nem normativos e nem alegóricos* ou, simplesmente, de *usos nem/nem da linguagem*, fica bem caracterizada se o leitor se remeter aos verbetes **USOS NORMATIVOS DA LINGUAGEM** e **USOS ALEGÓRICOS DA LINGUAGEM**. O **QUADRO NN** dá visibilidade aos desempenhos percentuais médios das crianças em cada um dos 13 itens da **PROVA CAMPINAS 2010** em que são feitos *usos preponderantemente nem/nem* da linguagem.

HL17 – Políticas de Gestão e Autogestão Interativas do Corpo Humano

No contexto da **PROVA CAMPINAS 2010**, entendemos todos os processos de aprendizagem - ocorram eles na escola ou em qualquer outro contexto de atividade humana - como políticas de gestão e autogestão interativa do corpo humano. Assim, para que aprendizagem ocorra, não é necessário que haja ensino intencional ou incidental. Além disso, nem sempre quando há ensino intencional, a aprendizagem intencionada necessariamente ocorre. Porém, qualquer que seja o caso, tais processos de gestão ou autogestão do corpo humano são formas de disciplinar as ações corporais – isto é, formas de autodisciplina – pelas gramáticas que orientam jogos de aprendizagem, jogos de ensino ou jogos de ensino-aprendizagem. Para maiores esclarecimentos, remetemos o leitor à referência (Miguel, 2015).

HL18 – Práticas Culturais Conjugadas

Na referência (Miguel, 2014), para a qual remetemos o leitor para esclarecimentos adicionais acerca da noção de **PRÁTICAS CULTURAIS, JOGOS CÊNICOS DE LINGUAGEM e USOS NORMATIVOS DA LINGUAGEM**, este autor remete para o seguinte exemplo dado por Jean Lave do que aqui estamos denominando práticas culturais conjugadas:

“Eu posso ler enquanto faço tricô. Algumas vezes, o *processo de tricotar dá forma ao processo de leitura*. Eu poderia ler enquanto tricotasse uma fileira, mas esperar para virar a página até que a fileira estivesse terminada, ou interromper a leitura para apanhar um ponto que houvesse escapado. Outras vezes, leio até o final da página antes de começar uma nova fileira, tricotando mais rapidamente conforme o enredo vai se complicando, ou apertando um pouco os pontos quando cresce a tensão. [...] Fazer tricô é um meio de estruturação para o *processo de leitura*, e a leitura fornece os meios de estruturação que dão forma e pontuação ao *processo de fazer tricô*. As *atividades* dão forma uma à outra, mas não necessariamente de maneira idêntica. Habitualmente, uma *atividade* vai progredindo e condicionando a forma da outra, mais do que sendo condicionada por ela” (Lave, 2003, p. 98-99).

É importante observar que Lave não utiliza a expressão “práticas culturais conjugadas” - como estamos aqui fazendo - para caracterizar o seu próprio exemplo. Além disso, Lave se refere à prática cultural da leitura e à prática cultural de tricotar ora como *processos*, ora como *atividades*, mas não propriamente como *práticas*, como estamos aqui fazendo.

HL19 – Regime Indisciplinar

Além de tudo o que já foi dito no corpo do texto principal de nosso relato analítico, bem como em alguns *hyperlinks* desse relato, remetemos o leitor interessado num maior esclarecimento acerca do uso que fizemos do termo *indisciplinar*, no contexto da **PROVA CAMPINAS 2010**, às seguintes referências: (Miguel, 2015), (Miguel & Vilela & Moura, 2010), (Miguel & Vilela & Moura, 2012); (Moita Lopes, 2006); (Pennycook, 2006). Como assinala Miguel, na primeira dessas referências, “o termo *indisciplinar* havia chegado a nós através do seu uso por parte do linguista brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes, em um livro por ele organizado com o título *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, no qual ele usa o termo *indisciplina* para significar mais do que um mero ato de transgressão de fronteiras de campos disciplinares. Esse *mais* consiste em uma ruptura qualitativa com “o modo de ver” disciplinar e que tenta romper com uma concepção objetivista e cientificista de racionalidade, que vê os processos de mobilização de conhecimento como a-históricos, incorpóreos e insensíveis à heterogeneidade, fragmentação e mutabilidade do sujeito social, bem como a questões de ética e de poder (Moita Lopes, 2006, p. 27). Testar os efeitos do modo de ver disciplinar foi o desejo indisciplinar que orientou a produção da Prova Campinas 2010.

HL20 – Gramática

Estamos usando aqui a palavra *gramática* não apenas no seu sentido usual restrito de conjunto de regras que orientam *normativamente* o modo dito *correto* ou *culto* de se praticar verbalmente (de forma oral ou escrita) uma determinada língua nacional. Em conformidade aos modos como Wittgenstein usa essa palavra em seus escritos – para o que remetemos o leitor ao verbete *gramática* do *Dicionário Wittgenstein* de Glock (1998) -, a palavra gramática, no contexto da **PROVA CAMPINAS 2010**, é usada com o significado de conjunto de regras que orientam, não de forma prescritiva, as *ações* (gestos, fala, interações com objetos, pessoas etc.) dos participantes de qualquer jogo regrado de linguagem. Jogos de linguagem que não são orientados por regras são também agramaticais. Consideremos, por exemplo, uma criança A brincando sozinha com uma bola, de forma livre e sem interferências de outras pessoas, e uma criança B, andando de bicicleta. Dizemos, para o caso da criança A - e em outros semelhantes -, que ela participa de um jogo de linguagem sem regras e,

portanto, agramatical. Já no caso da criança B, mesmo que ela não tenha a menor ciência disso, para andar de bicicleta o seu corpo se deixa orientar por regras que foram anteriormente aprendidas através de comandos dados por outras pessoas ou por mero jogo de ensaio e erro. Nesse caso, e em outros análogos, dizemos que a criança B participa de um jogo regrado de linguagem, e que o conjunto de regras a que seu corpo obedece, mesmo sem estar ciente disso, constitui a gramática que orienta a prática cultural de andar de bicicleta, vista como um jogo regrado de linguagem, como também o são todas as **PRÁTICAS CULTURAIS**. Para outros esclarecimentos, remetemos o leitor para o texto dialogado.

HL21 – Caderno 1 da Prova Campinas 2010

Segue-se, na íntegra, o Caderno 1 da Prova Campinas 2010, composto por 7 Textos. As referências textuais e imagéticas em que nos baseamos para compor os textos do Caderno 1 foram as seguintes:

Texto 1 - Disponível em <http://www.alceuvalenca.com.br/musica/?CodFaixa=218> Acesso em 08/11/2010.

Texto 2 - Imagem disponível em http://www.estradas.com.br/new/header_sites/mapas.asp Acesso em 08/11/2010.

Texto 3 - Imagem disponível em <http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-br&tab=wl> Acesso em 18/11/2010.

Texto 4 Foto 1: PESSOA, Ângelo E. S. *Conhecer Campinas numa perspectiva histórica*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2006, p. 162.

Texto 4 Fotos 2 e 3 – Disponíveis em: http://campinasvirtual.com.br/galeria_campinas_antigas.html Acesso em 08/11/2010.

Texto 4 Foto 4 – Acessível em: http://www.campinasvirtual.com.br/galeria_campinas_central.html Acesso em 08/11/2010.

Texto 6 – Baseado em informações acessadas nos sites: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/dlu/quantitativos.php>, acessado em: 08/11/2010; <http://www.puc-campinas.edu.br/servicos/detalhe.asp?id=48916> Acessado em: 12/11/2010; <http://www.jusbrasil.com.br/politica/4664287/vida-util-do-aterro-delta-a-tem-ampliacao-aprovada-pelo-estado>, acessado em 12 /11/2010 e <http://www.puc-campinas.edu.br/servicos/detalhe.asp?id=57035>, acessado em 12/11/2010.

Texto 7 - Disponível em <http://www.ambientebrasil.com.br> Acesso em: 08/11/2010.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

2010

PROVA CAMPINAS

4º ANO

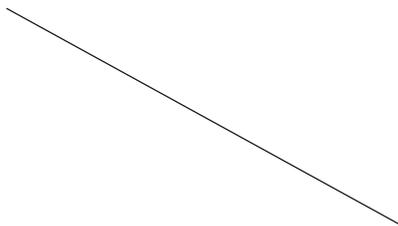
CADERNO 1

ESCOLA:

NOME:

TURMA: Nº:

- uma reta que seja perpendicular à reta traçada abaixo.



Texto 4 – As fotografias abaixo foram tiradas em épocas diferentes e estão ordenadas da mais antiga à mais atual. Todas elas são fotos do Largo do Rosário, no centro da cidade de Campinas.



- a) Se fosse você o fotógrafo dessas fotos, onde você estaria quando tirou a:
- Foto 1?
- Foto 2?
- Foto 3?
- Foto 4?
- b) Em 2011, Campinas completará 237 anos. O jornal da cidade premiará a melhor redação que contar as mudanças ocorridas no Largo do Rosário, ao longo do tempo. Observe as fotos e escreva o seu texto para esse concurso.
- c) Por que os espaços públicos são modificados ao longo do tempo?
- d) Você acha que o Largo do Rosário deveria ter sido preservado como ele era na foto 1? Explique sua opinião.

Texto 5 - Campinas possui uma população de aproximadamente 1.000.000 de habitantes. Essa população está distribuída por centenas de bairros e pelos quatro seguintes distritos da cidade: Joaquim Egídio, Sousas, Barão Geraldo e Nova Aparecida. Campinas, junto com outras 18 cidades, forma uma das regiões metropolitanas do Estado de São Paulo. Essa região possui uma população estimada em 2.330.000 habitantes.

- Escreva, em palavras (por extenso), o número aproximado de pessoas que moram na região metropolitana de Campinas.
- Escreva nomes de 2 cidades que fazem parte da região metropolitana de Campinas.
- Campinas, junto com outras 18 cidades, forma uma das regiões metropolitanas do Estado de São Paulo. Que razões haveria para um Estado ter regiões metropolitanas?
- Certo bairro de Campinas possui 1000 habitantes. Se de cada 100 pessoas desse bairro, 6 são crianças, quantas crianças moram nesse bairro?
- Arme e efetue a divisão de 1000 por 80.

Texto 6 - A Prefeitura de Campinas se preocupa com o destino adequado de quase 850 toneladas de lixo produzidas, por dia, pela cidade. Atualmente, todo esse lixo é levado para o aterro sanitário Delta A que pode receber lixo até a altura de 630 metros. A Prefeitura recebeu autorização da CETESB (Companhia Ambiental do Estado de São Paulo) para que o aterro funcione, no máximo, até 2011 e espera receber a autorização para ampliar a altura do aterro Delta A em mais 10 metros. Está prevista a formação de um novo aterro sanitário, Delta B, ao lado do atual.

- Qual será a altura máxima que o aterro Delta A poderá atingir, caso a CETESB autorize a sua ampliação?
- O texto afirma que a cidade de Campinas produz cerca de 850 toneladas de lixo, por dia. Quantas toneladas de lixo a cidade produz em um mês? Mostre o cálculo.
- Sabendo que uma tonelada de lixo corresponde a 1000 quilos de lixo, 2 toneladas e meia corresponderão a quantos quilos de lixo?
- Observe a multiplicação de 78 por 16 realizada de forma possível e correta.

$$\begin{array}{r}
 78 \\
 \times 16 \\
 \hline
 468 \\
 + 78 \\
 \hline
 1248
 \end{array}$$


Explique por que nessa conta o espaço indicado pela seta verde está sem número.

- Escreva outras sugestões que você daria para ajudar a Prefeitura de Campinas a resolver o problema do lixo em nossa cidade.
- Atualmente, as propagandas incentivam muito o consumo de produtos. Como esse incentivo se relaciona com o problema do lixo?

Texto 7 - Uma das soluções para diminuir a quantidade de lixo produzida é a reciclagem dos materiais. Para isso, separamos o lixo em materiais orgânicos (restos de alimento, folhas e galhos caídos) e inorgânicos (papel, papelão, metal, vidro e plástico) visando reutilização. Do lixo inorgânico, o papel e papelão, chamados de aparas, podem ser usados para produzir papel reciclado. Uma tonelada de aparas pode evitar o corte de até 20 árvores adultas.

a) Complete a frase:

As aparas podem ser usadas para

b) Como a reciclagem de aparas pode contribuir para a preservação do meio ambiente?

c) Quantas toneladas de aparas poderão ser recicladas para se preservar cerca de 60 árvores adultas?

HL22 – Caderno 2 da Prova Campinas 2010

Segue-se, na íntegra, o Caderno 2 da Prova Campinas 2010, composto por 7 Textos. As referências textuais e imagéticas em que nos baseamos para compor os textos do Caderno 2 foram as seguintes:

Texto 1 - Foto 1: Disponível em: <http://mondrongo.wordpress.com/2007/05/31/adeus-mata-ciliar-ii/>.

Texto 1 - Foto 2: Disponível em: <http://sosriosdobrasil.blogspot.com/2010/09/comemoracoes-da-semana-da-mataciliar.html>

Texto 2 - *Saltimbancos* - Obra original de Sergio Bardotti, música de Luiz Enriquez.

Texto 3 - BANDEIRA, Manuel. Poesia Completa e Prosa. 4ª ed. R.J.: Editora Nova Aguilar, 1986, p. 283.

Texto 4 - Imagem 1 – Flickr – Galeria de Mara Sicca – Disponível em: <http://www.flickr.com/photos/marasicca/sets/72157610332778089/> Acesso em: 12/11/2010

Texto 5 – CYRINO, Mara – *Conhecendo o inimigo*. Jornal Da Hora da EMEF “Orlando Carpino”, ano II, nº 2, maio 2010. SME/Campinas.

Texto 6 - Imagem 1 - Futebol (1935) – Óleo sobre tela – 97 x 130 cm – Cândido Portinari - Disponível em: <http://www.futebolarte.blog.br/pintura/futebol-em-brodosqui/> Acesso em: 11/11/2010.

Texto 6 - Imagem 2 - Futebol na favela (2009) – Óleo sobre tela - 65 x 81 cm – Helena dos Santos Coelho – Disponível em: <http://www.talentosdamaturidade.com.br/galeria/detalhe/work/1156> Acesso em: 11/11/2010.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

2010

PROVA CAMPINAS
4º ANO

CADERNO 2

ESCOLA:

NOME:

TURMA: N°:

Texto 1 - Mata ciliar é a vegetação localizada nas margens dos rios, córregos, lagos, represas e nascentes. Uma maneira de se preservar os cursos d'água é não permitir a destruição da mata ciliar.

- Sabemos que os cílios são pelos presos às pálpebras para proteger os olhos contra a poeira. Explique o que há em comum entre os cílios e a mata ciliar.
- Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



- O Código Florestal Brasileiro estabelece a seguinte regra para a preservação dos cursos d'água:

Largura do curso d'água	Largura mínima da mata ciliar
Menor que 10 m	30 m
Maior ou igual a 10 m e menor que 50 m	50 m
Maior ou igual a 50 m e menor que 200 m	100 m
Maior ou igual a 200 m e menor que 600 m	200 m
Maior ou igual a 600 m	500 m

- De acordo com essa tabela, se o curso d'água possuir uma largura igual a 180 m, qual deverá ser a largura mínima da mata ciliar a ser preservada?
- Ainda de acordo com a tabela, qual é a largura que um curso d'água pode ter se a largura de sua mata ciliar é de 30 m?

Texto 2 - Leia a fala do personagem 'Jumento', da peça de teatro *Salimbancos*, traduzida e adaptada por Chico Buarque:

"Bom, eu sou o Jumento, não sou bichinho de estimação não, sou Jumento e pronto! Também conhecido como Jegue. Me botaram para trabalhar na roça a vida inteira. Trabalhava feito um jumento pra no fim, nada! Nem um capinzinho fresquinho, nem uma cenourinha, só grama, grama seca! Vai ver que é por isso que de vez em quando me chamam de burro. Ah! Mas eu nem ligo, sabe que outro dia eu estava subindo uma ladeira carregando um peso danado nas costas, me aparece um cara e grita assim: "Anda logo, mula preguiçosa!". Ah não, aí eu parei. Parei porque preguiçoso vai lá, mas mula?! É demais! Resolvi dá no pé. Tomei a estrada que leva a cidade e fui seguindo naquela escuridão que nem sei: Olha, eu não sou disso não sabe, mas naquela hora me deu uma vontade danada de chorar, chorar e chorar aos soluços".

- a) O Jumento diz que: “sou um Jumento, não sou bichinho de estimação”. Aponte duas diferenças entre o Jumento e um animal de estimação em relação aos cuidados que eles recebem.
- b) No texto o animal afirma trabalhar feito um jumento. O que quer dizer a expressão “trabalhar feito um jumento”?
- c) A história do jumento pode representar a vida de algum trabalhador. Escreva duas semelhanças possíveis entre a vida relatada pelo jumento e a vida de uma pessoa que trabalha muito.
- d) No texto, o jumento diz que pessoas o conhecem por “jegue” e o chamam de “burro” e de “mula preguiçosa”. Ele reage diferentemente a cada chamamento. Escreva a reação do jumento quando é chamado de:

Jegue
Burro
Mula

- e) Responda:

Por qual palavra você não gosta de ser chamado?
Por quem?
Por quê?
Onde?
Como?
Qual é a sua reação?

Texto 3 – Leia o poema *O bicho*, de Manuel Bandeira:

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio,
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão.
Não era um gato.
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

- a) Que sentimentos esse poema provoca em você?
- b) Quais as atitudes do homem, no poema, que se parecem com as de um animal?
- c) Escreva o que os versos abaixo sugerem para você:

“O bicho não era um cão.
Não era um gato.
Não era um rato.”

- d) Que sentimento o narrador mostra no último verso “O bicho, meu Deus, era um homem.”

- e) No poema *O Bicho*, o homem vive em condições de extrema pobreza como muitas pessoas em nossa sociedade. Em sua opinião, como este problema pode ser resolvido?

Texto 4 - Leia o texto abaixo e responda:

O aumento excessivo de peso pode gerar consequências para a saúde, tais como: o cansaço físico, indisposição, diabetes, pressão alta e problemas do coração. Embora o aumento de peso possa ser provocado por inúmeros fatores, um deles é o consumo em excesso de doces e alimentos gordurosos como: salgadinhos, hambúrgueres, bolachas recheadas e refrigerantes. Além disso, as pessoas gordas são vítimas de preconceito e discriminação.

- Cite alguns fatores que poderiam levar alguém a engordar excessivamente.
- De acordo com o texto, a pessoa gorda pode ter problemas de saúde. Quais são eles?
- Vivemos um tempo em que a magreza é vista, por muitas pessoas, como padrão de saúde e beleza. O que você pensa disso? Explique sua resposta.
- De acordo com o texto, as pessoas gordas são vítimas de preconceito e discriminação. Há outros tipos de discriminação e preconceito. Cite pelo menos dois outros.
- Observe a tela abaixo, pintada por Mara Sicca. Escreva que impressões e sentimentos essa pintura provoca em você.



Texto 5 - Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.
- O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

Texto 6 - O futebol é um esporte que pode ser praticado profissionalmente ou de modos improvisados, com diferentes motivos.

a) O jogo oficial de futebol tem suas regras. Escreva abaixo duas dessas regras.

Regra 1:

Regra 2:

b) Observe a tela abaixo, denominada *Futebol*, pintada por Cândido Portinari. Nela, o futebol está sendo praticado profissionalmente? Explique a sua resposta.



Texto 7 - Compare a tela anterior com o quadro abaixo, pintada por Helena Santos Coelho.



a) Como o futebol está sendo praticado nesta tela? Explique a sua resposta.

b) Que nome você daria a essa tela?

HL23 - Gabarito Completo do Caderno 1 da Prova Campinas 2010

Gabarito do Texto 1 do Caderno 1

Objetivos do item a do Texto 1

- Um objetivo do ITEM a do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e descritivo da linguagem a partir de um texto em que se fazem usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM a do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam práticas de deslocamento espacial em contextos de atividade de navegação aérea, astronomia, lazer (festas; shows).

CrITÉrios de Correção do Item a Texto 1

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que explicitem exclusivamente o nome da cidade de partida (Rio de Janeiro) e o da cidade de destino (Campinas) respeitando o sentido do trajeto feito pelo viajante, segundo a letra da música. Exemplos: 1. De Rio de Janeiro para Campinas; 2. Rio Campinas; 3. Rio – Campinas; 4) Rio e Campinas; 5) Chegou em Campinas saindo do Rio de Janeiro; 6) Vai pra Campinas/ nessa estrada pelo ar/ sai do RJ/às 11 horas; etc.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que invertam os nomes das cidades de partida e de destino do trajeto feito pelo viajante, demonstrando compreensão da noção de direção envolvida na palavra “trajeto”, mas não da noção de sentido, também envolvida nessa palavra. Exemplos: 1. Campinas, Rio de Janeiro; 2. Campinas Rio; 3. De Campinas para o Rio etc.
- Quaisquer respostas que indiquem não apenas o nome de uma das cidades explicitadas na letra (Rio de Janeiro ou Campinas), mas que também explicitem algum indicador relativo ao deslocamento. Exemplos: 1. Vou pra Campinas; 2. Pra Campinas; 3. Destino Campinas.
- Quaisquer respostas que explicitem a ideia de direção entre duas cidades, mesmo que uma dessas cidades não seja Rio ou Campinas. Exemplos: 1) Vai do Rio para São Paulo; 2) Vai de São Paulo a Campinas.
- Quaisquer respostas que mesmo que não citem explicitamente as cidades mencionadas apresentem: 1. Problematização das noções de cidade e estado; 2. Ponderações que indiquem a percepção do aspecto alegórico do texto. Exemplos: 1) Ele vai viajando de outro estado para Campinas; 2) Vai do Rio de Janeiro para São Paulo; 3) Ele faz um trajeto entre dois estados (brasileiros).
- Quaisquer respostas que utilizem alegorias pertinentes ou parcialmente pertinentes. Exemplos: 1) Ele faz uma viagem (um trajeto) em busca de uma paixão; 2) Foi ao sol, depois foi até as estrelas, depois foi até Campinas, depois foi ao Rio de Janeiro, foi até São Pedro e São João.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que explicitem cidades de partida (Rio de Janeiro) e de destino (Campinas) distintas daquelas explicitamente expressas no texto para o trajeto feito pelo viajante. Exemplos: São Paulo - Belo Horizonte etc.
- Quaisquer respostas que explicitem exclusivamente o nome da cidade de partida (Rio de Janeiro) ou o da cidade de destino (Campinas) do trajeto feito pelo viajante. Exemplos: 1. Rio de Janeiro; 2. Campinas.
- Quaisquer respostas que não explicitem nem a cidade de partida (Rio de Janeiro) e nem a cidade de destino (Campinas) do trajeto feito pelo viajante e/ou que ignorem a prática referida no comando. Exemplos: 1. Vai pelo ar; 2. Pelo ar; 3. Nas asas do avião.

- Quaisquer respostas que recorram a alegorias inadequadas, ainda que utilizem palavras ou referências extraídas do texto. Exemplos: 1) O viajante faz na hora da musica um acordo com Vicente.

Objetivos do Item b do Texto 1

- Um objetivo do ITEM b do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e alegórico da linguagem a partir de um texto em que se fazem um usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM b do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam práticas de deslocamento espacial em contextos de atividade de navegação aérea, astronomia e lazer (festas; shows).

Crítérios de Correção do Item b do Texto 1

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que copiem um ou os dois dos versos que indicam o meio de transporte usado pelo viajante: "Nessa estrada pelo ar" e "E eu nas asas do avião". Exemplos: 1. Nessa estrada pelo ar; 2. E eu nas asas do avião; 3. "Nessa estrada pelo ar" e "E eu nas asas do avião"; 4. "E eu nas asas do avião" e "Nessa estrada pelo ar"; 5. O verso que indica o meio de transporte usado pelo viajante é "*E eu nas asas do avião*".
- Quaisquer respostas legíveis que transcrevam um dos dois versos pertinentes (ou ambos) com erros ortográficos e/ou de modo incompleto. Exemplos: 1. "Estrada pelo ar"; 2. "Nas asas do avião"; 3. "Nesa estrada pelo ar"; 4. "E eu nas asa do avião"; 5. "Eu nas asa do aviao"; 6. "Nesa estada pelo ar"; 7. "Nas asa do aviao"; 8. eu nas asas do avião; 9. e eu nas asas do avião; 10. E eu nas assas do avião; 11. Etc.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que combinem, no máximo, três versos consecutivos ou não, dentre os quais, pelo menos um deles seja o que indique o meio do transporte usado pelo viajante (ver resposta adequada). Exemplos: 1. "Vou pra Campinas / Nessa estrada pelo ar"; 2. "E eu nas asas do avião / Sou azulão"; 3. "Vou pra Campinas / Nessa estrada pelo ar / Sai do Rio de Janeiro"; 4. Vou pra Campinas / E eu nas asas do avião / Sou azulão.
- Quaisquer respostas que indiquem que o aluno, mesmo desrespeitando a noção de "verso", localizou a informação correta no texto. Exemplos: 1. "Ele é passarinho cantador e vai de avião"; 2. "Ele vai de avião"; 3. "Avião"; 4. "Aviao"; 5. "Foi voando de (no) avião".
- Quaisquer respostas alegóricas pertinentes que indiquem (explicitem, expliquem, sugiram) ou não a permissividade de respostas alegóricas (e de usos alegóricos de palavras) na interpretação do texto da letra da música. Exemplo: Não tem um verso ou um meio de transporte certo. A viagem dele não é de verdade, não é real (Ele não está viajando de verdade). Ele pode aparecer lá (em Campinas) como uma estrela matutina aparece no céu (e que é como um artista aparece no palco); pode ir voando como um passarinho, etc.

Repostas inadequadas

- Quaisquer respostas que não apresentem explicitamente (ainda que de forma incompleta ou ortograficamente transgressiva) ou façam alusão explícita a pelo menos um dos seguintes versos: "Nessa estrada pelo ar"; "E eu nas asas do avião". Exemplos: "Vou pra Campinas"; "Sou azulão"; "Sou passarinho cantador"; "Ele vai pra Campinas de ônibus"; "Ele sai do Rio de Janeiro de trem"; "Ônibus"; "Trem".
- Quaisquer respostas super-literais que indiquem o não entendimento de usos alegóricos de palavras no texto da letra da música. Exemplos: "Ele é um passarinho e foi voando pra Campinas"; "Ele é sabiá e foi voando"; "Foi voando".

Objetivos do Item c do Texto 1

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos alegórico, verbal e descritivo da linguagem a partir de um texto em que se fazem usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam práticas de visualização espacial em contextos de navegação aérea, astronomia e de lazer (festas; shows).

Critérios de Correção do Item c do Texto 1

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que apresentem a visão do viajante, adequada aos contextos especificados nos objetivos, no horário e local em que ocorreu a viagem descrita no texto. Exemplos: 1) A luz do sol parecendo fogo; 2) A luz do sol derramada como o fogo na coivara; 3) O sol refletido; 4) A luz do sol derramada (projetada, refletida); 5) “Quando o sol feito uma bola/Derramava seu clarão/Botando fogo/Nas águas da Guanabara/Feito fogo de coivara”; 6) Vê o sol brilhar; 7) O sol feito uma bola (de fogo); 8) O sol; 9) Uma bola de fogo; 10) Um clarão; 11) O fogo de coivara.
- Quaisquer respostas que utilizem alegorias pertinentes que levem em conta: a) a situação em que ele se encontra (dada pelo texto); b) a alteração da paisagem pela passagem do tempo (do dia para a noite); c) a restrição contida na pergunta do item anterior.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que apresentem objetos ou paisagens - possíveis ou não - distintos dos que o viajante afirma, no texto, estar vendo. Exemplos: 1) O Rio de Janeiro; 2) O pão de açúcar; 3) O bondinho; 4) Nuvens; 5) A asa do avião; 6) Os morros; 7) As casas; 8) A favela; 9) O mar (a praia); 10) O horizonte; 11) O azul (do céu, do mar); 12) O amarelo; 13) As águas da baía de Guanabara; 14) A baía de Guanabara.

Objetivos do Item d do Texto 1

- Um objetivo do ITEM d do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos alegórico, verbal e descritivo da linguagem a partir de um texto em que se fazem usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM d do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam práticas de visualização espacial em contextos de atividade de navegação aérea, astronomia e de lazer (festas; shows).

Critérios de Correção do Item d do Texto 1

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que descrevam a visão do viajante, levando em consideração: a) a situação em que ele se encontra (dada pelo texto); b) a alteração da paisagem pela passagem do tempo (do dia para a noite); c) o horário de verão. Exemplos: 1. O reflexo da lua; 2. O reflexo das estrelas; 3. A lua; 4. As estrelas; 5. Nada, o escuro; 6. A imagem da lua (na água); 7. O pão de açúcar iluminado; 8. A luz da lua; 9. As luzes da cidade; 10. As luzes dos carros (dos barcos); etc.
- Quaisquer respostas que utilizem alegorias pertinentes que levem em conta: a) a situação em que ele se encontra (dada pelo texto); b) a alteração da paisagem pela passagem do tempo (do dia para a noite); c) a restrição contida na pergunta do item anterior.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que descrevam a visão do viajante, sem levar em consideração: a) a situação em que ele se encontra (dada pelo texto); b) a alteração da paisagem pela passagem

do tempo (do dia para a noite). Exemplos: 1. Trechos do poema que indicam o que o autor vê pela manhã, tais como: a luz do sol parecendo fogo; a luz do sol derramada como o fogo na coivara; 2. barcos; 3. mar, praias...; 4. O pão de açúcar; 5. Os morros; 6. os carros; etc.

Gabarito do Texto 2 do Caderno 1

Objetivos do Item a do Texto 2 do Caderno 1

- Um objetivo do ITEM A do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, imagético e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos normativo, imagético e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM A do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam práticas de deslocamento espacial quando mobilizadas em contextos da cartografia rodoviária e da navegação aérea.

Critérios de Correção do Item a do Texto 2

Respostas adequadas

- O segmento de reta, traçado com régua no mapa, cujas extremidades sejam exatamente os pontos do mapa que representam as cidades do Rio de Janeiro e de Campinas.
- O segmento de reta, traçado à mão livre no mapa, mas com a “intenção” de ser um segmento de reta, e cujas extremidades sejam exatamente os pontos do mapa que representam as cidades do Rio de Janeiro e de Campinas.

Respostas parcialmente adequadas

- O segmento de reta (traçado com régua ou à mão livre no mapa, mas com a “intenção” de ser um segmento de reta) que passe pelos pontos do mapa que representam as cidades do Rio de Janeiro e de Campinas, mas cujas extremidades não sejam exatamente esses pontos do mapa.
- Respostas que supõem que o avião faz escalas entre as duas cidades. Exemplos: 1) Os dois segmentos de reta (traçados com régua ou à mão livre no mapa, mas com a “intenção” de serem segmentos de reta), um deles ligando as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo e o outro ligando a cidade de São Paulo à de Campinas. Segmentos cujas extremidades não forem exatamente esses pontos do mapa, mas que passem por eles, deverão também ser considerados respostas parcialmente adequadas; 2) Se o avião parar em São Paulo, o caminho (trajeto) dele não vai ser uma linha reta só, mas duas retas: uma do Rio para São Paulo e outra de São Paulo para Campinas; 3) O menor caminho seria uma reta ligando as cidades do Rio e de Campinas, mas acho que o avião não faz um caminho reto, porque ele tem que fazer curvas e desvios no ar; 4) O avião nunca faz um caminho reto no ar. No espaço tem vento, chuva e nuvens e ele vai ter que desviar para cima ou para baixo, mudar de direção etc.; 5) O avião quando sai de um aeroporto ele sobe até uma certa altura, depois vai reto, depois tem que descer pro outro aeroporto (Viracopos) e então o caminho dele não vai ser uma única reta, mas muitas ou às vezes curvas...
- Quaisquer linhas não retilíneas, que se aproximem ou não de arcos de circunferência, traçadas ou não sem justificativas escritas, mas cujas extremidades sejam exatamente os pontos do mapa que representam as cidades do Rio de Janeiro e de Campinas.
- Quaisquer linhas não retilíneas, que se aproximem ou não de arcos de circunferência, traçadas ou não sem justificativas escritas, que passem pelos pontos do mapa que representam as cidades do Rio de Janeiro e de Campinas, mas cujas extremidades não sejam exatamente esses pontos do mapa.

Respostas inadequadas

- Quaisquer linhas, retilíneas ou não, traçadas ou não sem justificativas escritas, que não passem por nenhum dos dois pontos do mapa que representam as cidades do Rio de Janeiro e de Campinas.

- Quaisquer respostas escritas não pertinentes (ou que simplesmente declarem ignorância acerca da prática de deslocamento espacial) acompanhadas pelo traçado de uma linha qualquer no mapa. Exemplos: 1. Não sei; 2. O avião não voa (não anda, não viaja) no mapa; 3. Não é possível saber; 4. Não é possível traçar a rota do voo no mapa; 5. Eu nunca fui ao Rio de Janeiro.

Objetivos do Item b do Texto 2

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo a partir de um texto em que se faz usos normativo, imagético e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam práticas de orientação e deslocamento espaciais quando mobilizadas em contextos de atividade de cartografia rodoviária e de navegação aérea.

Critérios de Correção do Item b do Texto 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que façam referência à prática de deslocamento e orientação espacial no contexto aeronáutico e cartográfico, indicando corretamente (isto é, com a precisão adequada aos contextos e ao comando textual) o deslocamento do avião. Exemplos: 1) Do leste para o oeste (do L para O ou do L para W); 2) Ele vai do leste (L) para o oeste (O ou W); 3) (Ele vai) para o oeste; 4) No sentido oeste; 5) Do Rio para Campinas vai para oeste e de Campinas ao Rio para o leste; 6) leste → oeste (L → O ou L → W).
- Quaisquer respostas adequadas mais elaboradas. Exemplos: 1) Campinas está um pouco acima do Rio de Janeiro, então, o avião não vai voar certinho do leste para o oeste; 2) do leste para noroeste; 3) o avião vai voar do leste para um ponto entre o oeste e o norte; 4) se tiver vento, chuva ou tempestade, o avião tem que desviar para o norte ou para o sul e não vai certinho para leste; 5) mais ou menos no sentido oeste; 6) bem próximo do sentido oeste; 7) nem um nem outro, vai próximo do oeste.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que façam referência – de modos típico ou atípico – a prática de deslocamento e orientação espacial no contexto aeronáutico e cartográfico, indicando corretamente o deslocamento do avião, mas sem a precisão adequada aos contextos. Exemplos: 1) o avião vai voar na reta (direção) leste-oeste ou oeste-leste; 2) oeste; 3) leste-oeste (oeste-leste); 4) leste, oeste (oeste, leste); 5) leste/oeste (oeste/leste); 6) leste oeste (oeste leste); 7) eu precisaria de uma bússola para saber; 8) se o piloto tiver um GPS ele não precisa se preocupar se é leste ou oeste; 9) Essa pergunta está errada, porque o avião nunca voa certinho e reto na mesma direção; 10) o avião nunca voa retinho, faz curvas e nunca se pode saber se vai para o norte, o sul, o leste ou oeste.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que indiquem incorretamente a direção ou o sentido do voo, mesmo que façam referência a práticas de deslocamento e orientação espacial no contexto aeronáutico e cartográfico. Exemplos: 1) norte; 2) sul; 3) leste; 5) nem para leste e nem para oeste; 6) O avião vai voar bem alto; 7) O avião vai para Campinas; 8) O avião saiu do Rio de Janeiro; 9) Voar de avião é gostoso e excitante; 10) Eu não tenho dinheiro para andar de avião.
- Quaisquer respostas que façam referência a outras práticas e/ou a outros contextos de atividade que não os referidos na pergunta. Exemplos: 1) Ele vai de navio; 2) Ele vai de barco pelas águas da Guanabara; 3) Ele é passarinho e vai voando com suas asas; 4) Eu preferia ir de trem ou ônibus.

Objetivos do Item c do Texto 2

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos normativo, imagético e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam práticas de orientação e deslocamento espaciais quando mobilizadas em contextos de atividade de cartografia rodoviária e de navegação aérea.

Critérios de Correção do Item c do Texto 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que façam referência a práticas de deslocamento e orientação espacial nos contextos cartográfico e aeronáutico (ou outros contextos em que possam ocorrer práticas de deslocamento espacial), indicando corretamente (isto é, com a precisão adequada aos contextos e ao comando textual) o deslocamento espacial. Exemplos: 1) Do norte para o sul; 2) Em direção ao sul; 3) Para o sul (porque Campinas está ao norte de Curitiba); 4) (Segundo o mapa), vou seguindo para o sul; 5) Do norte para o sul (do N para S); 6) Ele vai do norte (N) para o sul (S); 7) Vou para o sul; 8) No sentido sul; 9) De Campinas para Curitiba vou para o sul e de Curitiba para Campinas vou para o norte; 10) norte → sul (N → S).
- Quaisquer respostas adequadas mais elaboradas. Exemplos: 1) Campinas está um pouco acima de Curitiba, então, não vou certinho do norte para o sul; 2) do norte para sudoeste; 3) vou do norte para um ponto entre o oeste e o sul; 5) mais ou menos no sentido sul; 6) bem próximo do sentido sul; 7) nem um nem outro, vai próximo ao sul.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que façam referência – de modos típico ou atípico - a prática de deslocamento e orientação espacial nos contextos cartográfico e aeronáutico (ou outros contextos em que possam ocorrer práticas de deslocamento espacial), indicando corretamente o deslocamento, mas sem a precisão adequada aos contextos. Exemplos: 1) Campinas está ao norte de Curitiba; 2) Curitiba está ao sul de Campinas; 3) Descer para Curitiba; 4) Curitiba está mais ao sul do que Campinas; 5) Sul; 6) Na reta (direção) norte-sul ou sul-norte; 7) norte-sul (sul-norte); 8) norte, sul (sul, norte); 9) norte/sul (sul/norte); 10) norte sul (sul norte); 11) eu precisaria de uma bússola para saber; 12) se eu tivesse um GPS não precisaria me preocupar se é norte ou sul; 13) Essa pergunta está errada, porque na viagem o trem o ônibus ou o carro vai mudando de direção (nunca vai certinho e reto na mesma direção); 14) Em direção ao mar; 15) Para baixo.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que indiquem incorretamente a direção ou o sentido do deslocamento, mesmo que façam referência a práticas de deslocamento e orientação espacial em contextos cartográfico, aeronáutico e outros. Exemplos: 1) Para o norte; 2) Para frente; 3) Vou para Campinas; 4) leste; 5) nem para sul e nem para norte; 6) O avião vai para Campinas; 7) Vou de ônibus para Curitiba; 8) Viajar é gostoso e excitante; 9) Eu não tenho dinheiro para viajar; 11) Ele vai de navio; 12) Ele vai de barco para Curitiba; 13) Ele é passarinho e vai voando com suas asas; 14) Eu preferia ir de trem ou ônibus; 15) Nunca fui para Curitiba; 16) De avião; 17) Vou visitar a minha avó.

Objetivos do Item d do Texto 2

- Um objetivo do ITEM D do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos normativo, imagético e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM D do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam práticas de orientação espacial quando mobilizadas em contextos de atividade de cartografia rodoviária.

Critérios de Correção do Item d do Texto 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que explicitem – de modo típico ou atípico - o nome de uma cidade que esteja ao mesmo tempo a sul e a leste (sudeste) da cidade de Campinas. Exemplos: 1. São Paulo; 2. Santos. 3. Ubatuba; 4. Rio de Janeiro; 5. Angra dos Reis; 6) Parati; 7) Niterói; 8) Taubaté; 9) Rio Bonito; 10) Búzios; 11) Arraial do Cabo; 12) em relação à Campinas, a cidade do Rio de Janeiro não está muito ao Sul, como está a cidade de São Paulo, mas está situada ao leste e ao sul de Campinas.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que citem uma cidade do mapa que esteja situada a Leste e a norte de Campinas. Exemplos: 1) Lorena; 2) Volta Redonda; 3) Teresópolis; 4) Casimiro; 5) Itajubá; 6) Três Rios; 7) Alfenas; 8) Caxambu; 9) Leopoldina; 10) Pouso Alegre; etc.
- Quaisquer respostas que citem uma cidade do mapa que esteja situada ao sul e a oeste de Campinas. Exemplos: 1) Cananéia; 2) Curitiba; 3) Registro; 4) Sorocaba; 5) Taquarituba; 6) Avaré; 7) Juquiá; 8) Apiaí; etc.
- Quaisquer respostas que citem uma ou mais cidades situadas a sudeste de Campinas, mas que não estejam assinaladas no mapa. Exemplo: 1) Diadema; 2) São Bernardo do Campo; 3) Santo André; 4) Jundiaí; 5) Valinhos; 6) Vinhedo; etc.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que explicitem cidades que estão a noroeste (a norte e a oeste) de Campinas. Exemplos: 1) São Carlos; 2) Limeira; 3) Jaú; 4) Piracicaba; 5) Araraquara; 6) Bauru.
- Quaisquer respostas que explicitem cidades que não estão assinaladas no mapa e nem estão a sudeste (a sul e a leste) de Campinas.
- Quaisquer respostas que transgridam a prática de localização e orientação espacial no contexto cartográfico. Exemplo: 1) não sei; 2) minha mãe foi para Valinhos.

Gabarito do Texto 3 do Caderno 1

Objetivos do Item a do Texto 3 do caderno 1

- Um objetivo do ITEM a do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos normativo, imagético e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM a do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam práticas de orientação espacial quando mobilizadas em um contexto cartográfico rodoviário.

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que citem, no espaço reservado a cada uma delas, o nome de duas ruas/avenidas paralelas (//) à Av. Francisco Glicério e outras duas ruas/avenidas perpendiculares (⊥) à Av. Francisco Glicério, dentre as listadas a seguir:

PARALELAS	PERPENDICULARES
Av. Júlio Mesquita (Parte), Av. Senador Saraiva (Parte), Rua Alvares Machado, Rua Antonio Cezarino (Parte), Rua Barão de Jaguara, Rua Boaventura do Amaral, Rua Dr. Quirino (Parte),	Av. Benjamin Constant, Av. Dr. Campos Sales, Av. Dr. Moraes Sales, Rua Bernardino de Campos, Rua Conceição, Rua Cônego Cipião, Rua Costa Aguiar,

Rua Irmã Serafina (Parte), Rua José de Alencar, Rua José Paulino, Rua Luzitana (Parte), Rua Regente Feijó.	Rua Duque de Caxias, Rua Ferreira Penteado, Rua Gen. Marcondes Salgado, Rua General Osório, Rua Riachuelo, Rua Treze de Maio.
--	--

Observação: Consideramos “ruas paralelas” também aquelas que são paralelas entre si até um determinado trecho.

- Quaisquer respostas atípicas consideradas adequadas. **Exemplos:** 1) Se considerarmos a Av. Dr. Moraes Sales em relação à Av. Francisco Glicério, o trecho maior que aparece no mapa faz uma representação de retas perpendiculares, porém observa-se que há um trecho da mesma (na altura da Rua Antonio Cezarino) que descreve uma posição inclinada.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que citem, no espaço reservado a cada uma delas, apenas uma das solicitações: ou as duas ruas/avenidas paralelas ou as duas ruas/avenidas perpendiculares. Verificar a lista de possibilidades para cada item nas “respostas adequadas”. Exemplos: 1) Ruas/Avenidas paralelas: Rua Barão de Jaguará e Rua Regente Feijó; 2) Ruas/Avenidas perpendiculares: Rua Ferreira Penteado e Av. Dr. Moraes Sales.
- Quaisquer respostas que citem, no espaço reservado a cada uma delas, apenas uma possibilidade nas duas solicitações, uma rua/avenida paralela e uma rua/avenida perpendicular. Verificar a lista de possibilidades para cada item nas “respostas adequadas”. Exemplos: 1) Paralela: Rua Barão de Jaguará – Perpendicular: Rua Ferreira Penteado; 2) Paralela: Rua Regente Feijó – Perpendicular: Av. Dr. Moraes Sales.
- Quaisquer respostas que citem, no espaço reservado a cada uma delas, as duas solicitações, sendo um dos itens de forma equivocada. Verificar a lista de possibilidades para cada item nas “respostas adequadas”. **Exemplos:** 1) Paralelas: Rua Barão de Jaguará e Praça Anita Garibaldi – Perpendiculares: Rua Cônego Cipião e Rua Ferreira Penteado.
- Quaisquer respostas que citem o nome de uma ou mais ruas/avenidas que não constam no mapa, mas que sejam paralelas (//) à Av. Francisco Glicério e outras que sejam ruas perpendiculares (⊥) à Av. Francisco Glicério.
- Quaisquer respostas que definam (de forma aceitável) retas paralelas e/ou retas perpendiculares sem citar nomes de ruas.
- Respostas atípicas consideradas parcialmente adequadas. Exemplos: 1) aquelas que problematizem que ruas e avenidas não guardam as definições fiéis de paralelismo e perpendicularismo.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que citem ou descrevam: a) a troca dos sentidos/direção, paralela por perpendicular e vice-versa; b) definição equivocada de rua paralela e perpendicular (nomes de ruas que não são paralelas e nem perpendiculares à Av. Francisco Glicério); c) nomes de locais como: nomes de praças ou terminal de ônibus ou nome de hotel. **Exemplos:** 1) Ruas paralelas: Rua Ferreira Penteado e Rua Costa Aguiar e ruas perpendiculares: Rua Regente Feijó e Rua José Paulino; 2) Paralelas: Praça Anita Garibaldi e The Royal Palm Residence; perpendiculares: Terminal Vicente Cury.

Objetivos do Item b do Texto 3 do Caderno 1

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e descritivo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos normativo, imagético e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam práticas de deslocamento espacial quando mobilizadas em um contexto cartográfico rodoviário.

Critérios de Correção do Item b do Texto 3 do Caderno 1

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que sinalizem e nomeiem no mapa os dois cruzamentos (A e B) solicitados no comando da questão, e que descrevam detalhadamente (e com precisão) o menor trajeto a pé possível (o qual, neste caso, é único) para ir do cruzamento A ao cruzamento B. Exemplo: Parte do cruzamento A pela Rua Treze de Maio, sentido Av. Francisco Glicério e anda duas quadras/quarteirões. Ao chegar na Av. Francisco Glicério, virar à direita e, em seguida, à esquerda, entrando na Rua Conceição. Seguir nessa rua por quatro quadras chegando ao cruzamento B desejado.
- Quaisquer respostas que nomeiem inversamente os cruzamentos A e B e descrevam (detalhadamente e com precisão) o trajeto inverso. Exemplos: 1) Parte do cruzamento entre as ruas Irmã Serafina e Conceição, segue quatro quadras/quarteirões, vira à direita e, em seguida, a primeira à esquerda, que é a Rua 13 de maio. Em seguida, anda duas quadras, chegando no cruzamento desejado.
- Quaisquer respostas atípicas que sinalizem e nomeiem no mapa os dois cruzamentos solicitados no comando da questão (A e B) e que descrevam (detalhadamente e com precisão), o menor trajeto a pé possível para ir do cruzamento A ao cruzamento B, considerando o conhecimento dos pontos cardeais. Exemplo: 1) Parte do cruzamento A sentido Oeste percorrendo duas quadras na Rua Treze de Maio e chegando ao cruzamento com a Av. Francisco Glicério. Entrar na Av. Francisco Glicério sentido Sul, meia quadra até chegar ao cruzamento com a Rua Conceição. Entrar na Rua Conceição sentido Oeste, percorrendo quatro quadras, encontrará o cruzamento B.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que descrevam minimamente o trajeto, indicando apenas a sequência correta das ruas. Exemplo: 1) Rua Treze de Maio, Francisco Glicério, Conceição.
- Quaisquer respostas que marquem no mapa os dois cruzamentos solicitados no comando da questão (A e B), traçando ou não no mapa o menor trajeto a pé possível para ir do cruzamento A ao cruzamento B.
- Quaisquer respostas que sinalizem e nomeiem os cruzamentos solicitados, e que tracem e/ou descrevam um trajeto que não é o menor caminho possível entre os cruzamentos A e B solicitados. Exemplos: 1) Parte do cruzamento A pela Rua José Paulino sentido Rua Costa Aguiar (uma quadra). Ao chegar na Rua Costa Aguiar virar à esquerda e seguir até a Av. Francisco Glicério e em seguida à esquerda, entrando na Rua Conceição. Seguir nessa rua por quatro quadras chegando ao cruzamento B; 2) Parte do cruzamento A pela Rua José Paulino em direção à Av. Dr. Moraes Sales (três quadras). Ao chegar na Av. Dr. Moraes Sales virar à esquerda sentido Rua Irmã Serafina (três quadras), virar à esquerda sentido Rua Conceição (duas quadras); 3) Marcou os pontos A e B corretamente, porém descreveu um percurso apontando ruas que não se encontram no mapa.
- Quaisquer respostas que descrevam um trajeto possível a pé para ir do cruzamento A ao cruzamento B, sem sinalizar ou nomear, no mapa, os cruzamentos solicitados.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que tracem e/ou descrevam trajetos que não sejam trajetos possíveis em relação ao comando do item. Exemplos: 1) Sobe a José Paulino, vira na Ferreira Penteado e entra na Senador Saraiva; 2) Costa Aguiar e Ferreira Penteado.
- Quaisquer respostas que apresentem frases que não definem trajetos ou que transgridam os contextos do texto. Exemplos: 1) 10 passos; 2) Ele vai de a pé porque o cruzamento A e B é pertinho; 3) Dez minutos; 4) Só ando a pé; 5) Não conheço o centro da cidade.
- Quaisquer respostas que sinalizem e/ou nomeiem mais de 2 pontos de cruzamentos no mapa.

Objetivos do Item c do Texto 3 do Caderno 1

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e descritivo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos normativo, imagético e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam práticas de deslocamento espacial quando mobilizadas em um contexto cartográfico rodoviário.

Critérios de Correção do Item c do Texto 3 do Caderno 1

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que descrevam (detalhadamente e com precisão) o menor trajeto possível **de táxi** (que, neste caso, é único). Exemplos: 1) Parte do cruzamento (A) pela Rua José Paulino e vira a primeira à direita, entrando na Av. Dr. Campos Sales. Seguir na Avenida e virar a segunda rua à direita, entrando na Av. Francisco Glicério. Virar a primeira à esquerda, entrando na Rua Conceição. Seguir até o quarto cruzamento aonde chegará ao seu destino (B); 2) o aluno pode apenas citar as ruas em ordem correta.
- Quaisquer respostas que descrevam (com detalhamento e precisão) o menor trajeto possível **de táxi** para ir do cruzamento A ao cruzamento B, considerando que a Rua 13 de maio fosse uma rua aberta ao tráfego de veículos em toda a sua extensão. Exemplos: 1) Parte do cruzamento (A) pela Rua Treze de Maio e vira a segunda à direita, entrando na Av. Dr. Campos Sales. Seguir na Avenida e virar a segunda rua à direita, entrando na Av. Francisco Glicério. Virar a primeira à esquerda, entrando na Rua Conceição. Seguir até o quarto cruzamento aonde chegará ao seu destino (B).
- Quaisquer respostas atípicas que possam ser consideradas adequadas e que contenham outras considerações, como tempo gasto e consumo do combustível.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que descrevam minimamente o menor trajeto possível de táxi, apenas citando as ruas na ordem correta.
- Quaisquer respostas que tracem e/ou descrevam trajetos possíveis em relação ao comando, que não sejam o menor caminho possível de táxi entre os cruzamentos A e B solicitados. Exemplos: 1) Parte do cruzamento (A) pela Rua José Paulino e vira a segunda à direita, entrando na Rua Gen. Osório. Seguir nessa rua e virar a segunda rua à direita, entrando na Av. Francisco Glicério. Virar a segunda à esquerda, entrando na Rua Conceição. Seguir até o quarto cruzamento, aonde chegará ao seu destino (B); 2) Parte do cruzamento (A) da Rua Treze de Maio, seguindo a Rua José Paulino...

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que tracem e/ou descrevam trajetos que não sejam trajetos possíveis em relação ao comando do item, dentre eles, o trajeto inverso. Exemplos: 1) Sobe a José Paulino, vira na Ferreira Penteadado e entra na Senador Saraiva; 2) Costa Aguiar e Ferreira Penteadado; 3) Vai pela Conceição, vira na Glicério e depois vira na Treze de Maio (trajeto inverso).
- Quaisquer respostas que apresentem frases que não definem trajetos ou que transgridam os contextos do texto. Exemplos: 1) 10 passos; 2) Ele vai de a pé porque o cruzamento A e B é pertinho; 3) Dez minutos; 4) Só ando a pé; 5) Não conheço o centro da cidade; 6) Eu acho que é o menor caminho da letra A o cruzamento B; 7) Rua Severino; 8) Jaguará; 9) Entre José Paulino e treze de Maio; 10) Não conheço o centro da cidade.

Objetivos do Item d do Texto 3 do Caderno 1

- Um objetivo do ITEM D do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, imagético e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos normativo, imagético e informativo da linguagem.

- Outro objetivo do ITEM D do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam práticas de orientação espacial quando mobilizadas pelo contexto cartográfico rodoviário.

Critérios de Correção do Item d do Texto 3 do Caderno 1

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que apresentem uma ou mais retas paralelas e uma ou mais retas perpendiculares à reta dada, traçadas com régua.
- Quaisquer respostas atípicas que possam ser consideradas adequadas e que façam relação entre a noção de paralelismo em Geometria Euclidiana e o uso dessa noção em outros contextos, tais como o do trânsito em uma cidade.

Respostas parcialmente adequada

- Quaisquer respostas que apresentem uma ou mais retas, traçadas ou não com régua, à reta dada, atendendo somente uma das solicitações: ou uma ou mais retas paralelas (\\) ou uma ou mais retas perpendiculares (T).

Repostas inadequadas

- Quaisquer respostas que apresentem retas, linhas, retilíneas ou não, que não sejam paralelas ou perpendiculares à reta dada.
- Quaisquer respostas que apresentem enunciados escritos. Exemplos: 1) Escrever a palavra paralela sobre a reta que já se encontra desenhada; 2) Definir (corretamente ou não) o que são retas paralelas ou perpendiculares.

Gabarito do Texto 4 do Caderno 1

Objetivos do Item a do Texto 4 do Caderno 1

- Um objetivo do ITEM a do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e descritivo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos imagético e narrativo da linguagem, não fazendo, porém, nem uso normativo e nem alegórico da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM a do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam práticas de localização espacial e fotográfica no campo de atividade humana do urbanismo público e de gestão do espaço público.

Critérios de Correção do Item a do Texto 4

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que indiquem que o aluno percebe, em cada uma das 4 fotos, que a cena retratada na foto varia em função de *pele menos* um dos 3 eixos-referenciais - x (qualquer rua tomada como referência no entorno do Largo), y (qualquer outra rua, no entorno do Largo, que cruze, perpendicularmente ou não, a primeira rua tomada como referência) e z (altura do fotógrafo em relação ao plano do chão) - do espaço físico que definem a posição do fotógrafo no entorno do Largo do Rosário. Exemplos:

Foto 1 – no chão; de frente; na frente ou atrás da Praça; meio de lado (meio torto); em ângulo (meio de canto), na calçada; na rua; na Rua Barão de Jaguará.

Foto 2 – um pouco acima do chão; acima do chão; de frente; de frente da Praça; da janela de um prédio; atrás da Praça; da Rua Barão de Jaguará; num primeiro andar; em cima do Édén bar; num sobrado; do alto; de cima; de cima de uma árvore.

Foto 3 – bem de cima; bem do alto; em cima de um prédio, num plano elevado, num prédio, no alto; de um helicóptero.

Foto 4 - no chão; de frente; na frente ou atrás da Praça; meio de lado (meio torto); em ângulo (meio de canto), na calçada; na rua; na Rua Barão de Jaguará; no chão, mas mais longe (mais distante) dos prédios.

- Quaisquer respostas mais elaboradas que indiquem que o aluno percebe, em cada uma das 4 fotos, que a cena retratada na foto varia *em função de 2 ou 3 dos 3 eixos-referenciais* - x (qualquer rua tomada como referência no entorno do Largo), y (qualquer outra rua, no entorno do Largo, que cruze, perpendicularmente ou não, a primeira rua tomada como referência) e z (altura do fotógrafo em relação ao plano do chão) - do espaço físico que definem a posição do fotógrafo no entorno do Largo do Rosário.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que indiquem que o aluno percebe, *em até 3 das 4 fotos*, que a cena retratada na foto varia em função de *pelo menos* um dos 3 eixos-referenciais - x (qualquer rua tomada como referência no entorno do Largo), y (qualquer outra rua, no entorno do Largo, que cruze, perpendicularmente ou não, a primeira rua tomada como referência) e z (altura do fotógrafo em relação ao plano do chão) - do espaço físico que definem a posição do fotógrafo no entorno do Largo do Rosário.

Foto 1 – no chão; de frente; na frente ou atrás da Praça; meio de lado (meio torto); em ângulo (meio de canto), na calçada; na rua; na Rua Barão de Jaguará.

Foto 2 – um pouco acima do chão; acima do chão; de frente; de frente da Praça; da janela de um prédio; atrás da Praça; da Rua Barão de Jaguará; num primeiro andar; em cima do Éden bar; num sobrado; do alto; de cima; de cima de uma árvore.

Foto 3 – bem de cima; bem do alto; em cima de um prédio, num plano elevado, num prédio, no alto; de um helicóptero.

Foto 4 - no chão; de frente; na frente ou atrás da Praça; meio de lado (meio torto); em ângulo (meio de canto), na calçada; na rua; na Rua Barão de Jaguará; no chão, mas mais longe (mais distante) dos prédios.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que indiquem que o aluno *não* percebe que, em cada uma das 4 fotos, a cena retratada na foto varia em função de *pelo menos* um dos 3 eixos-referenciais - x (qualquer rua tomada como referência no entorno do Largo), y (qualquer outra rua, no entorno do Largo, que cruze, perpendicularmente ou não, a primeira rua tomada como referência) e z (altura do fotógrafo em relação ao plano do chão) - do espaço físico que definem a posição do fotógrafo no entorno do Largo do Rosário. Exemplos: 1) Foto 1, Foto 2, Foto 3, Foto 4; num bar, numa padaria, numa clínica dentária, no ar, no mar, num avião, num carro, eu não gosto de tirar fotografia, eu não sei porque não fui que tirei a foto, etc. 2) Foto 1: de cima de um prédio da praça; Foto 2: do chão; Foto 3: da rua; Foto 4: do alto.

Objetivos do Item b do Texto 4

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e narrativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos imagético e narrativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam práticas de transformação paisagística e competição literária quando mobilizada em contextos de urbanismo público e gestão do espaço público.

Critérios de Correção do Item b do Texto 4

Respostas adequadas

- Quaisquer narrativas com um certo grau de elaboração textual e que façam menção às transformações urbanísticas e arquitetônicas pelas quais, com base nas fotos, a Praça passou, como, por exemplo, ao citar a demolição (a qual pode figurar como “desaparecimento”) da Igreja do Rosário (não há necessidade de que citem o nome) e a construção do Fórum (ou “de um prédio”), o “aparecimento” e “desaparecimento” do Monumento a Campos Sales (não é necessário citar o nome) bem como do Monumento aos Constitucionalistas (também não é necessário citar o nome, já que podem dizer que “havia um muro ao lado da igreja” ou “havia uma construção ao lado da igreja”), bem como o aumento ou diminuição de árvores e plantas (a aridez da Praça em alguns momentos). Essas narrativas podem fazer menção a outros exemplos: “antigamente havia mais árvores nas praças”; “antigamente havia bondes que passavam por estas ruas”; “as igrejas antigas eram mais bonitas”; “hoje as avenidas são mais largas”.
- Quaisquer narrativas atípicas que mobilizem informações e conhecimentos históricos pertinentes que não podem ser inferidos exclusivamente com base em análise visual das fotos e/ou que relatem e/ou problematizem as transformações urbanísticas pelas quais o Largo do Rosário passou, com coesão, argumentação, coerência e correção gramatical.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer narrativas com um certo grau de elaboração textual que façam menções - ainda que de maneira vaga, genérica e sem se dar conta das transformações específicas pelas quais passou a Praça Visconde de Indaiatuba (Largo do Rosário) – ao processo histórico ou à transformação (preservação/desenvolvimento) do espaço urbano. Exemplos de menções vagas: 1) “mudou muito”; 2) “muita coisa mudou”; 3) “mudou tudo”.

Respostas inadequadas

- Quaisquer narrativas com certo grau de elaboração textual e que mencionem pontualmente alguns elementos de uma ou de mais fotos, sem considerar mudanças ocorridas no Largo do Rosário ou que desconsiderem totalmente as fotos. Exemplos de menções: “é sempre o mesmo lugar”; “as fotos são todas iguais” ou “não muda nada”. Exemplos: 1) “Em uma cidade pequena, viviam pessoas...”; 2) “Meu pai nasceu em Campinas...”.
- Quaisquer respostas que não constituam uma narrativa minimamente elaborada, mesmo que baseada em elementos de uma ou de mais fotos e desconsiderem as mudanças ocorridas no Largo do Rosário. Exemplos: 1) Nas fotos tem gente, prédios e árvores.

Objetivos do Item c do Texto 4

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e explicativo da linguagem a partir de um texto que faz usos imagético e narrativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam práticas de transformação paisagística quando mobilizadas em contextos de urbanismo público e gestão do espaço público.

Critérios de Correção do Item c do Texto 4

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas (politicamente corretas ou não) que apresentem argumentos pertinentes (ligados à prática e contextos considerados) e que associem direta ou indiretamente as transformações arquitetônicas e urbanísticas às transformações de

estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Exemplos: 1) Pela necessidade de mais fluidez no tráfego; 2) Pelo aumento de veículos (de carros, de ônibus) nas ruas; 3) Pelo crescimento da cidade; 4) Porque os prefeitos querem; 5) Para ficarem mais bonitos; 6) Porque é moda; 7) Porque o centro da cidade é sempre modificado; 8) Porque derrubam as igrejas; 9) Para construir shopping centers; 10) Em virtude do progresso; 11) Porque a sociedade muda; 12) Porque as pessoas que transformam os espaços mudam; 13) Porque o gosto muda.

- Quaisquer respostas atípicas que além de apresentarem um ou mais argumentos pertinentes, problematizam a relação preservação/desenvolvimento explicitando posicionamentos, concepções e valores. Exemplos: 1) Porque o avanço tecnológico e as necessidades de locomoção e trabalho das pessoas exigem modificação dos meios de transporte públicos e ruas mais largas, estacionamentos, etc.; 2) Porque um prefeito gosta de destruir o que o anterior fez e fazer uma outra coisa diferente no lugar para mostrar trabalho.

Respostas parcialmente adequadas

- Não há.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que não apresentem argumento(s) e/ou que apresentem argumentos não pertinentes, isto é, que não se refiram à prática e/ou ao contexto de modificações na paisagem urbanística, ao longo do tempo. Exemplos: 1) Porque é bonito e lindo; 2) O largo já foi mais bonito; 3) Porque nasce muita gente; 4) Porque sim; 5) Porque o tempo passa muito rápido; 6) Porque o mundo carece; 7) Porque ocorre o empobrecimento.

Objetivos do Item d do Texto 4

- Um objetivo do ITEM D do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e opinativo da linguagem, a partir de um texto em que se faz usos imagético e narrativo, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do ITEM D do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam práticas de transformação paisagística quando mobilizadas em contextos de urbanismo público e gestão do espaço público.

Critérios de Correção do Item d do Texto 4

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que apresentem argumento(s) coerente(s)/pertinentes que expressem valores e posicionamentos em favor de realização de práticas de preservação ou de transformação da arquitetura e do urbanismo dos espaços públicos em nome da sustentabilidade do meio-ambiente e/ou da qualidade de vida da população; etc. Exemplos: 1) Não, porque antes havia mais espaços livres e as pessoas circulavam melhor; 2) Sim, porque na primeira fotografia o espaço está sendo ocupado pelas pessoas, como deveria ser, enquanto que, na terceira fotografia, quase não há pessoas andando, só veículos"; 3) Não, porque na primeira fotografia o espaço está sendo ocupado só pelas pessoas, e ele teve que se modificar para possibilitar a circulação de carros e ônibus; 4) Sim, porque na segunda e na quarta fotografias quase não há árvores e é importante conservarmos a vegetação para nossa saúde; 5) Não, porque tem de mudar porque as necessidades mudaram; 6) Não, porque os carros e os ônibus modernos precisam de mais espaço do que as charretes e os bondes; 7) Não poderia ter sido preservado, porque hoje as ruas estão mais largas e o espaço dado à praça mudou; 8) Sim, porque é ecologicamente mais correto; 9) Sim, porque havia menos poluição visual; 10) Sim, porque as pessoas a pé se deslocam melhor e faz bem para a saúde; 11) Sim, deveria ser preservado, porque as pessoas eram mais felizes antigamente; 12) Deve mudar, porque a moda muda.
- Quaisquer respostas atípicas que problematizem de forma pertinente a tensão entre

preservação e desenvolvimento, apresentando argumentos, valores e posicionamentos diretamente conectados à qualidade de vida da população e ao conceito de patrimônio histórico. Exemplo: 1) Depende, porque ao mesmo tempo em que precisamos atender às novas necessidades que aparecem devido ao progresso tecnológico e aumento da população, devemos também preservar os espaços públicos porque eles mantêm a memória da cidade e os modos de vida. Então, a cidade deveria buscar outras alternativas para as exigências do progresso, sem destruir a sua memória.

Respostas parcialmente adequadas

- Não há.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que não apresentem argumentos ou que apresentem argumentos incoerentes com a opção feita, ou, ainda, que não façam referência à prática e/ou contexto do paisagismo urbano público. Exemplos: 1) Não, porque é do gosto de cada um; 2) Não, porque cada um faz do jeito que quer; 3) Deveria ser preservado porque eu gostei mais da primeira foto; 4) O Largo do Rosário é preservado e bonito; 5) Eu gosto do Largo do Rosário; 6) Ele vai ser construído por pessoas; 7) Porque eu sempre passo por ali.

Gabarito do Texto 5 do Caderno 1

Objetivos do Item a do texto 5 do Caderno 1

- Um objetivo do ITEM A do TEXTO 5 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM A do TEXTO 5 é verificar como os alunos significam práticas de escrita numérica extensiva no SND, quando mobilizadas no contexto de gestão estatística de população metropolitana e gestão geopolítico-administrativa.

Critérios de Correção do Item a do Texto 5 do Caderno 1

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas em que os estudantes escrevam o número 2.330.000, por extenso, conforme as regras do SND, mesmo que com erros ortográficos. Exemplos: 1) Dois milhões, trezentos e trinta mil; 2) Dois milhão, trezentos e trinta mil; 3) Aproximadamente dois milhões, trezentos e trinta mil.
- Quaisquer respostas atípicas em que os estudantes escrevam o número 2.330.000, ou outro qualquer, por extenso, acompanhadas de ponderações acerca da desatualização dessa e/ou de outras informações do texto.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que apresentem escritas numéricas mistas/abreviadas (não conformes ao SND) para o número 2.330.000, mesmo que com erros ortográficos. Exemplos: 1) 2 milhões, 330 mil; 2) Dois milhão e 330 mil.
- Quaisquer respostas que apresentem escritas numéricas por extenso (no SND ou mista/abreviada) correspondentes ou ao número 1.000.000 ou ao número 3.330.000 (soma de 1.000.000 com 2.330.000), mesmo que com erros ortográficos. Exemplos: 1) Um milhão; 2) três milhões, 330 mil.
- Quaisquer respostas que apresentem escritas numéricas por extenso (no SND ou mista/abreviada) correspondentes a valores aproximados da população da RMC. Exemplos: 1) Aproximadamente três milhões; 2) Aproximadamente dois milhões, 330 mil.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que apresentem escritas numéricas, não por extenso, correspondentes a números aos quais o texto faz referência. Exemplos: 1) 2.330.000; 2) 1.000.000; 3) 18.; 3) Aproximadamente um milhão.
- Quaisquer respostas que apresentem escritas numéricas diferentes das consideradas adequadas ou parcialmente adequadas. Exemplos: 1) Um mil, novecentos e sessenta e cinco; 2) Dois mil e onze.
- Quaisquer respostas atípicas que não apresentem escritas numéricas e/ou que transgridam a prática da escrita numérica e/ou o contexto geopolítico a que se refere o texto. Exemplo: 1) Não sei o que é região metropolitana; 2) minha família não mora em Campinas.

Objetivos do Item b do Texto 5

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 5 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto que faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 5 é verificar como os alunos significam práticas de delimitação territorial quando mobilizada em contextos de gestão estatística de população metropolitana e gestão geopolítico-administrativa.

Critérios de Correção do Item b do Texto 5

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas em que os estudantes escrevam, mesmo com erros ortográficos, os nomes de duas cidades da Região Metropolitana de Campinas que constem dentre os relacionados abaixo:
 1. Americana;
 2. Artur Nogueira;
 3. Campinas;
 4. Cosmópolis;
 5. Engenheiro Coelho;
 6. Holambra;
 7. Hortolândia;
 8. Indaiatuba;
 9. Itatiba;
 10. Jaguariúna;
 11. Monte Mor;
 12. Nova Odessa;
 13. Paulínia;
 14. Pedreira;
 15. Santa Bárbara d'Oeste;
 16. Santo Antônio de Posse,
 17. Sumaré;
 18. Valinhos;
 19. Vinhedo.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas em que os estudantes escrevam apenas um nome de cidade da Região Metropolitana de Campinas que conste dentre os listados em “respostas adequadas”, mesmo que com erros ortográficos.
- Quaisquer respostas em que os estudantes escrevam um nome de cidade da Região Metropolitana de Campinas que conste dentre os listados em “respostas adequadas”, e outro que não faça parte dessa região. Exemplos: 1) Campinas e Limeira; 2) Jundiaí e Pedreira.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas em que os estudantes escrevam qualquer coisa que não o nome de pelo menos uma cidade da Região Metropolitana de Campinas. **Exemplos:** 1) Joaquim Egídio e Sosas; 2) EMEF e Barão Geraldo; 3) São Paulo e Brasília; 4) Estado de São Paulo e Nova Aparecida; 5) população; 6) 2.330.000 habitantes.

Objetivos do Item c do Texto 5

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 5 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e argumentativo da linguagem a partir de um texto que faz usos verbal, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 5 é verificar como os alunos significam práticas de delimitação territorial quando mobilizadas em contextos de gestão estatística de população metropolitana e gestão geopolítico-administrativa.

CrITÉrios de Correção do Item c do Texto 5

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que apresentem argumentos bem desenvolvidos, tendo por referência pelo menos um dos seguintes itens (consonantes com o texto da constituição estadual abaixo) ou outros também considerados pertinentes: 1) Ajuda mútua; 2) Planejamento em conjunto; 3) Fortalecimento para reivindicação; 4) Melhoria da qualidade de vida; 5) Promoção conjunta de discussões; 6) Encaminhamento de soluções de problemas comuns; 7) Planejamento de políticas públicas para a região; 8) Conurbação com o objetivo de eliminar fronteiras entre áreas rurais e urbanas de uma mesma cidade e/ou entre cidades; 9) Unificação da malha urbana de duas ou mais cidades em consequência do seu crescimento geográfico; 10) Crescimento populacional das cidades; 11) Planejamento urbanístico para o embelezamento da região (atração turística). Exemplos: 1) Para que este grupo de cidades, que ficam perto umas das outras, pense junto o que é melhor para todas; 2) Para que esse grupo de cidades se desenvolva e proporcione uma vida melhor para seus habitantes; 3) Para uma cidade ajudar a outra; 4) Para que as cidades fiquem melhor organizadas; 5) Para que todos da região possam ter uma vida melhor.
- Respostas atípicas que explicitem a finalidade da criação de uma Região Metropolitana com elaboração argumentativa pertinente. Exemplos: 1) As razões seriam: juntar algumas cidades que se localizam perto umas das outras para que façam um planejamento em conjunto e se organizem para que todas se desenvolvam economicamente, socialmente e culturalmente bem como para promover uma melhor qualidade de vida para seus habitantes.
- Observação: No texto da Constituição Estadual, art. 153, e na Lei Complementar Estadual nº 760, de 1º de agosto de 1994, artigo 1º, a criação da Região Metropolitana tem a seguinte finalidade: “Agrupar Municípios limítrofes a fim de integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, atendidas as respectivas peculiaridades, exigindo planejamento integrado e ação conjunta permanente dos entes públicos nela atuantes”.

Respostas parcialmente adequadas

- Respostas incompletas, difusas ou pouco desenvolvidas, mesmo com erros ortográficos, mas das quais possam ser inferidos argumentos que se encaixem em uma ou mais das categorias listadas no item “respostas adequadas”. Exemplos: 1) Para vender coisas; 2) Para ficar bonita maior e muito bonita; 3) A razão é por causa do número de habitantes.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que não apresentem argumentos ou que apresentem argumentos que não se encaixem em uma ou mais das categorias listadas no item “respostas adequadas”, e/ou

apresentem argumentos que transgridam a prática ou o contexto referidos no texto. Exemplos: 1) Os ônibus as ruas os mapas; 2) Campinas São Paulo Rio de Janeiro oeste sul e norte; 3) Não há nenhuma razão; 4) Porque o prefeito quer; 5) Porque o estado tem 18 cidades; 6) Porque Campinas tem uma região metropolitana.

Objetivos do Item d do Texto 5

- Um objetivo do **ITEM D do TEXTO 5** é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem.
- Outro objetivo do **ITEM D do TEXTO 5** é verificar como os alunos significam práticas de proporcionalidade quando mobilizadas em contextos de gestão estatística de população metropolitana e gestão geopolítico-administrativa.

Critérios de Correção do Item d do Texto 5

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que apresentem cálculo, esquema ou texto que expressem o domínio da proporcionalidade e que, mediante um ou mais desses procedimentos, obtenham o resultado correto. Exemplos: 1) $100 \times 10 = 1000$ e $6 \times 10 = 60$, então, tem 60 crianças no bairro; 2) $1000/100 = 10$ e $10 \times 6 = 60$, então, tem 60 crianças no bairro; 3) Se para cada 100 (pessoas) 6 são crianças, então, tem 60 (crianças); 4) $100 = 6$; $200 = 12$; ... $1000 = 60$.
- Quaisquer respostas que apresentem diretamente o resultado correto. Exemplos: 1) 60; 2) sessenta; 3) secenta; etc.
- Quaisquer respostas atípicas que, além de explicitar o domínio da proporcionalidade e a resposta correta, problematizem, de algum modo, o texto de origem em seu contexto.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que apresentem resultado incorreto, mas que apresentem, também, um procedimento, esquema ou texto que expresse o domínio da prática da proporcionalidade. Exemplos: 1) erros de cálculo; 2) resultados parciais, como: $1000: 10 = 100$.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas, corretas ou não, obtidas ou não mediante cálculos, esquemas ou procedimentos que não expressem o domínio da proporcionalidade. Exemplos: 1) $100/6 = 15$; 2) $1000 + 100 + 6 = 1106$; 3) $30 \times 2 = 60$; 4) Meu bairro tem crianças.
- Quaisquer respostas diretas que apresentem resultado diferente de 60.

Objetivos do Item e do Texto 5

- Um objetivo do **ITEM E do TEXTO 5** é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem.
- Outro objetivo do **ITEM E do TEXTO 5** é verificar como os alunos significam práticas de algorítmica da divisão aritmética quando mobilizadas em contextos de gestão estatística de população metropolitana, gestão geopolítico-administrativa.

Critérios de Correção do item e do texto 5

Respostas adequadas

- Respostas que apresentem algoritmos escritos e/ou esquemas da divisão (processos longo, curto, processo americano, esquemas com o material dourado e/ou outros algoritmos não

usuais etc.), chegando mediante um ou mais desses processos à resposta correta: quociente = 12 e resto = 40.

- Observação dos corretores: Incluir a resposta 12,5 como adequada.

Respostas parcialmente adequadas

- Respostas que, sem armar algoritmos escritos e/ou esquemas, apresentem o quociente correto (12) e o resto correto (4). Exemplos: 1) 12 e resto 4.
- Respostas que, sem armar algoritmos escritos e/ou esquemas, apresentem o quociente correto (12) e o resto incorreto, ou então, não explicitem o resto. Exemplos: 1) 12; 2) 12 e resto diferente de 4; 3) $1000 : 80 = 12$.
- Respostas que apresentem algoritmos escritos e/ou esquemas, cujas configurações obedeçam às regras do sistema de numeração decimal, mas que resultem em quocientes e/ou restos incorretos, devido a erros de cálculo (tabuada, controle de zeros, subtração), perceptíveis nos procedimentos apresentados.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas diretas que apresentem quociente e/ou restos diferentes, respectivamente, de 12 e de 4.
- Quaisquer respostas (corretas ou não) obtidas mediante procedimentos algorítmicos distintos dos da divisão. Exemplos: 1) Efetuar outra operação com os mesmos números, tal como: $1000+80$.
- Quaisquer respostas em que é efetuada, corretamente ou não, uma divisão com números diferentes dos que constam no comando textual. Exemplo: 1) $8000 : 10$.
- Quaisquer respostas evasivas, ainda que pertinentes ao contexto do texto 5. Exemplos: 1) O bairro não tem 80 crianças; 2) O meu bairro tem mais crianças; 3) Este item não tem relação com o texto 5.

Gabarito do Texto 6 do Caderno 1

Objetivos do item a do texto 6

- Um objetivo do ITEM A do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM A do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam práticas de medição de altura em contextos de atividade de gestão pública do lixo da cidade de Campinas.

Crerios de Correção do Item a do Texto 6

Respostas adequadas

- Respostas, obtidas ou não mediante procedimentos algorítmicos escritos, que explicitem o número 640, acompanhado da unidade de medida correta, o metro (ou de seus múltiplos ou submúltiplos). Exemplos: 1) 640 metros; 2) 640 m; 3) seiscentos e quarenta metros; 4) 0,64 Km (ou quilômetros).
- Quaisquer respostas que, além de explicitarem o resultado correto (640 metros), problematizem, de algum modo, o texto de origem em seu contexto. Exemplos: 1) Se a Cetesb autorizar, a altura será de 640 m, mas se ela não autorizar, a prefeitura não terá para onde levar o lixo até que o aterro Delta B seja formado; 2) Se a Cetesb autorizar, a altura vai para 640 m, mas aí a prefeitura vai pedir para aumentar mais e mais e o lixo vai cair tudo para fora.

Respostas parcialmente adequadas

- Respostas, obtidas ou não mediante procedimentos algorítmicos escritos, que explicitem o número 640, sem que ele venha acompanhado de unidades de medida adequadas, isto é, o metro (ou de algum de seus múltiplos ou submúltiplos). Exemplos: 1) 640; 2) seiscentos e quarenta.
- Respostas corretas, mas que não expressem o resultado da altura máxima do aterro através de um único número natural. Exemplos: 1) 630 + 10 metros; 2) 630 + 10; 3) seiscentos e trinta (metros) mais dez (metros); 4) dez metros a mais que 630.
- Quaisquer respostas não completamente satisfatórias, como as dos dois itens anteriores, mas que problematizem, de algum modo, o texto de origem em seu contexto. Exemplos: 1) Se a Cetesb autorizar, a altura será de 10 m além dos 630, mas se ela não autorizar, a prefeitura não terá para onde levar o lixo até que o aterro Delta B seja formado; 2) Se a Cetesb autorizar, a altura vai para 630 m mais 10 metros, mas aí a prefeitura vai pedir para aumentar mais e mais e o lixo vai cair tudo para fora.

Respostas inadequadas

- Respostas, obtidas ou não mediante procedimentos algorítmicos escritos, diferentes do número 640, acompanhado ou não da unidade de medida adequada, o metro (ou de algum de seus múltiplos ou submúltiplos). Exemplos: 1) 630 metros; 2) 10 metros a mais.
- Respostas "evasivas", isto é, que desconsideram o comando textual e a prática que está sendo focalizada, e que mantenham ou não o contexto de atividade. Exemplos: 1) o lixo é prejudicial à saúde; 2) Eu gostaria de voar de asa delta.

Objetivos do Item b do Texto 6

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam a práticas de proporcionalidade no contexto de atividade de gestão pública do lixo urbano da cidade de Campinas.

Critérios de Correção do Item b do Texto 6

Respostas adequadas

- Quaisquer cálculos, esquemas ou procedimentos explícitos que expressem o domínio da proporcionalidade e conduzam a um dos resultados corretos (para o mês de 30 ou 31 dias), não necessariamente acompanhado pela unidade de medida (tonelada). Exemplos: 1) procedimentos adequados que conduzam às respostas: 25.500 toneladas (mês de 30 dias) ou 26.350 (mês de 31 dias) toneladas. Exemplos de procedimentos adequados: 1) 850 corresponde a 1 dia, 8500 corresponde a 10 dias, 25500 corresponde a 1 mês; 2) procedimento egípcio (multiplicação por duplicação); 3) regra de 3 simples e direta.
- Quaisquer respostas que esclareçam, ampliem e/ou problematizem de algum modo o enunciado, sendo um deles o que explicita e argumente em favor da relatividade dos resultados em função da variação do número de dias do mês (28 dias, 29 dias, 30 dias ou 31 dias). Qualquer que seja o caso, o esclarecimento, a ampliação ou a problematização deverá vir acompanhada de pelo menos um procedimento adequado e de resultado correto.
- Quaisquer respostas que se encaixem em um dos itens anteriores, mas que esclareçam ou problematizem, de um modo considerado pertinente, o texto ao qual o comando se refere. **Exemplos** (complementos): 1) A cidade vai produzir 25.500 toneladas de lixo (explicitando os cálculos), mas esse número pode variar de mês para mês: um mês produz mais, outro menos; 2) É 25.500 (explicitando o procedimento), mas isso é apenas uma média.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer cálculos, esquemas ou procedimentos explícitos que expressem o domínio da proporcionalidade, embora levem, por alguma razão (por exemplo, procedimento incompleto), a resultados incorretos (para o mês de 30 ou 31 dias), e/ou não venham acompanhados pela unidade de medida (tonelada). Exemplos de procedimentos adequados que levam a resultados incorretos: 1) 850 corresponde a 1 dia; 2 dias, 1600; 10 dias, 16000; 30 dias, 380.000; 2) 850 corresponde a 1 dia, 8500 corresponde a 10 dias, 17000 corresponde a 20 dias (o procedimento mostra um uso adequado da proporcionalidade, mas está incompleto, pois não supôs ou explicitou o mês como tendo apenas 20 dias).
- Quaisquer cálculos, esquemas ou procedimentos explícitos que expressem o domínio da proporcionalidade e levem a resultados corretos para meses de 28 ou 29 dias. Exemplos: 1) $850 \times 29 = 24.650$; 2) $850 \times 28 = 23.800$.
- Uma ou mais das seguintes respostas diretas (sem explicitar procedimentos escritos), acompanhadas ou não pela unidade de medida: 1) 25.500; 2) 26.350; 3) 24.650; 4) 23.800.
- Quaisquer respostas que se encaixem em um dos itens anteriores, mas que esclareçam ou problematizem, de um modo considerado pertinente, o texto ao qual o comando se refere. Exemplos (complementos): 1) A cidade vai produzir 23.800 toneladas de lixo (explicitando os cálculos), mas esse número pode variar de mês para mês: um mês produz mais, outro menos; 2) É 380.000 (explicitando o procedimento adequado que conduziu a esse resultado incorreto), mas isso é apenas uma média.

Respostas inadequadas

- Todo procedimento algorítmico que não expresse um domínio satisfatório da proporcionalidade e/ou que considerem meses com número de dias diferente de 28, 29, 30 ou 31. Exemplos: 1) 850 corresponde a 1 dia, 8500 corresponde a 10 dias, 17000 corresponde a 1 mês (aqui o mês foi considerado como tendo 20 dias).
- Respostas "evasivas", isto é, que desconsideram o comando textual e a prática que está sendo focalizada, e que mantenham ou não o contexto de atividade. **Exemplos:** 1) o lixo é prejudicial à saúde; 2) Eu gostaria de voar de asa delta; 3) Eu adoro toneladas; 4) Não sei o que é tonelada.

Objetivos do Item c do Texto 6

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam a prática de proporcionalidade em contextos de atividade de gestão pública do lixo urbano da cidade de Campinas.

Crítérios de Correção do Item c do Texto 6

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que apresentem o resultado correto. Exemplos: 1) 2.500; 2) 2.500 Quilos; 3) 2.500 (Kg, Quilograma); 4) 2.500.000 gramas.
- Quaisquer respostas que apresentem o resultado correto e estejam acompanhadas de cálculos, esquemas ou procedimentos que expressem o domínio da proporcionalidade. Exemplos de procedimentos adequados, ainda que não obrigatórios: 1) 1 tonelada – 1000 Kg, 2 toneladas – 2000 kg, $\frac{1}{2}$ (meia) ou 0,5 tonelada – 500 kg, 2 toneladas e meia, 2.500 quilos; 2) $1000 \times 2,5 = 2.500$; 3) $1.000 + 1.000 + 500 = 2.500$.
- Quaisquer respostas que se encaixem em um dos itens anteriores, mas que esclareçam ou problematizem, de um modo considerado pertinente, o texto ao qual o comando se refere. Exemplos: 1) Vai ser 2.500 toneladas, mas eu não sei se essa quantidade de lixo ultrapassar a altura do aterro delta A; b) Será 2.500, mas essa pergunta não se relaciona com o texto.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que apresentem cálculos, esquemas ou procedimentos adequados, mas que levem a resultados incorretos. Exemplos: 1) $1000 \times 2,5 = 2.000$.
- Quaisquer respostas que se encaixem no item anterior, mas que esclareçam ou problematizem, de um modo considerado pertinente, o texto ao qual o comando se refere. Exemplos: 1) Vai ser 2.000 toneladas, mas eu não sei se essa quantidade de lixo ultrapassar a altura do aterro delta A; b) Será 2.000, mas essa pergunta não se relaciona com o texto.

Respostas inadequadas

- Toda resposta que apresente resultado diferente de 2.500 Kg. Exemplos: 1) 2.500 toneladas; 2) 1000 quilos, 3) 2 toneladas e meia; 4) 2,5 toneladas; 5) Eu não sei o que é tonelada; 6) etc.
- Quaisquer respostas que apresentem o resultado correto (2.500) obtido através de cálculos, esquemas ou procedimentos que não indiquem o domínio da proporcionalidade. Exemplos: 1) $1000 \text{ quilos} + 1000 \text{ quilos} + 100 \text{ quilos} = 2.500 \text{ quilos}$; 2) $\text{meia tonelada} = 5000 : 2 = 2.500$.
- Respostas "evasivas", isto é, que desconsideram o comando textual e a prática que está sendo focalizada, e que mantenham ou não o contexto de atividade. Exemplos: 1) as toneladas prejudicam a nossa saúde; 2) Eu adoro toneladas; 3) Não sei o que é tonelada; 4) Não sei quanto é meia tonelada.

Objetivos do Item d do Texto 6

- Um objetivo do ITEM D do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e explicativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM D do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam a prática algorítmica da multiplicação aritmética no contexto de gestão pública do lixo urbano da cidade de Campinas.

Critérios de Correção do Item d do Texto 6

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que demonstrem entendimento das regras subjacentes ao Sistema de Numeração Decimal, explicitando, de algum modo, a explicação que o espaço vazio corresponde à multiplicação por dez ou por uma dezena. Exemplos: 1) Porque ele (o espaço em branco) corresponde a um zero; 2) Porque ele (o espaço em branco) é a casa das unidades e ela tem que ser zero; 3) Está em branco porque tem que ser zero; 4) Está em branco porque a multiplicação de 78 por 10 é 780; 5) É zero, porque está multiplicando dezena por unidade.
- Quaisquer respostas que se encaixem no item anterior, mas que esclareçam ou problematizem, de um modo considerado pertinente, o texto ao qual o comando se refere. Exemplos: 1) Está em branco porque tem que ser zero, mas essa conta tá fora de lugar, não combina com o texto do lixo; 2) Quando fazemos uma multiplicação precisamos respeitar certas regras para o resultado ser correto. Por exemplo, as unidades devem ficar debaixo das unidades, as dezenas embaixo das dezenas, etc. Na conta dada, o espaço deve ficar em branco porque é a casa das unidades que deverá ser zero; 1) Está em branco porque tem que ser zero, mas se a conta fosse feita deitada (decompondo os fatores em unidades, dezenas, centenas, etc.), não precisaria do espaço em branco.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que demonstrem entendimento parcialmente satisfatório das regras subjacentes ao Sistema de Numeração Decimal. Exemplos: 1) Porque ele (o espaço em

branco) é a casa das unidades; 2) Porque na segunda linha, tem que começar na casa das dezenas.

- Quaisquer respostas que demonstrem entendimento parcialmente satisfatório das regras subjacentes ao Sistema de Numeração Decimal, mas que esclareçam ou problematizem, de um modo considerado pertinente, o texto ao qual o comando se refere. Exemplos: 1) Porque, na segunda linha, tem que começar na casa das dezenas, mas essa conta tá fora de lugar, não combina com o texto do lixo.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que não demonstrem entendimento das regras subjacentes ao Sistema de Numeração Decimal. Exemplos: 1) Tem que pular uma casa; 2) Tem que deixar a casa vazia; 3) Não tem número algum; 4) Teria que ter uma cruzinha; teria que ter o sinal de +; 5) porque o sinal de + está no lugar errado; 6) Porque a multiplicação não vai dar certo; 7) Porque armaram a conta errada; 8) Porque tem uma flecha verde.
- Respostas "evasivas", isto é, que desconsideram o comando textual e a prática que está sendo focalizada, e que mantenham ou não o contexto de atividade. Exemplos: 1) A professora não ensinou a fazer contas desse tamanho; 2) Nem imagino; 3) Eu não gosto de fazer continhas.

Objetivos do Item e do Texto 6

- Um objetivo do ITEM E do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e opinativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do ITEM E do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam práticas de gestão pública do lixo no contexto de atividade de gestão pública do lixo urbano da cidade de Campinas.

CrITÉrios de Correção do Item e do Texto 6

Respostas adequadas

- Toda resposta (politicamente correta ou não) que oferecer uma ou mais sugestões (propostas) para a prefeitura lidar com o problema do lixo urbano. Exemplos: 1) reciclagem do lixo (por parte da prefeitura); 2) diminuir o que vai para o aterro; 3) deixar o lixo na rua; 4) levar o lixo para outra cidade; 5) queimar o lixo.
- Quaisquer respostas que justifiquem e/ou problematizem as sugestões ou propostas apresentadas, explicitando valores, posicionamentos, vantagens ou desvantagens da adoção das mesmas. Exemplos: 1) Separar o lixo nas casas, e levar para o aterro apenas o lixo orgânico, porque o que aumenta o tamanho do aterro é o lixo que não desmancha (que não se decompõe).
- Quaisquer respostas que questionem ou problematizem, justificando ou não, o próprio comando. Exemplos: 1) O problema do lixo é da prefeitura, não meu; 2) Todo político é ladrão e o problema do lixo nunca vai ser resolvido porque eles roubam o dinheiro; 3) O prefeito não faz nada, e não vai fazer nada para resolver o problema do lixo.

Respostas parcialmente adequadas

- Toda resposta que demonstre algum lastro com o contexto de atividade de produção de políticas públicas de saneamento básico relativamente ao lixo urbano, configurando-se, porém, como uma proposta ou sugestão indireta ou que está implicitamente sugerida. Exemplos: 1) O caminhão de lixo não entra nas ruas do meu bairro; 2) a prefeitura não usa o dinheiro direito; 3) o caminhão de lixo passa poucas vezes no meu bairro.
- Quaisquer propostas ou sugestões indiretas ou que sugiram implicitamente formas de contornar o problema e que justifiquem ou problematizem as sugestões indiretas apresentadas.

Respostas inadequadas

- Toda resposta que não demonstre algum lastro com o contexto de atividade de produção de políticas públicas de saneamento básico relativamente ao lixo urbano e/ou não se configurem como uma proposta (pertinente ou não). Exemplos: 1) o lixo de São Paulo é maior que o de Campinas; 2) no meu bairro as pessoas jogam lixo nos terrenos baldios; 3) Meu pai não gosta do prefeito.

Objetivos do Item f do Texto 6

- Um objetivo do ITEM F do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e explicativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do ITEM F do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam práticas de gestão pública do lixo e consumo em contextos de atividade de gestão pública do lixo urbano da cidade de Campinas.

Critérios de Correção do Item f do Texto 6

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que estabeleçam diretamente algum tipo de relação (politicamente correta ou não, qualitativa e/ou quantitativa) entre as práticas de tratamento de lixo e as práticas midiáticas, mesmo que não apresentem propostas ou conexões com políticas públicas. Exemplos: 1) Quanto mais a gente consome, mais lixo a gente produz; 2) Hoje em dia, devido às propagandas, as pessoas consomem mais do que o necessário e produzem lixo demais; 3) Embora o aumento do consumo aumente o lixo, é legal a gente poder consumir mais; 4) As propagandas devem mesmo incentivar o consumo, e temos que dar um jeito para resolver o problema do aumento do lixo.
- Respostas que problematizem a durabilidade dos produtos e/ou o consumo de determinados produtos com elevado tempo de decomposição e/ou a relação entre o incentivo ao consumo apenas ligado ao lucro excessivo e rápido do mercado. Exemplos: 1) Acho que muitas vezes as propagandas incentivam o consumo de produtos descartáveis que prejudicam a natureza; 2) Essa pergunta não leva em consideração que os pobres consomem menos do que os ricos e são os ricos que produzem mais lixo; 3) Embora as propagandas incentivem o consumo excessivo, causando o aumento do lixo, a maior parte da população não tem dinheiro para comprar; 4) o maior lixo é produzido pelas indústrias, poluindo os rios e o ar que respiramos; 5) Todo mundo tem o direito de consumir, produzindo ou não lixo; 6) Não é a propaganda que leva as pessoas a consumirem, o consumo é uma necessidade.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que sugiram ou estabeleçam algum tipo de relação indireta (politicamente correta ou não, qualitativa e/ou quantitativa) entre as práticas de tratamento de lixo e as práticas midiáticas. Exemplos: 1) São as indústrias que produzem mais lixo; 2) Tem propaganda de cigarro na TV, mas eu não fumo; 3) tem propaganda de cigarro na TV e meu pai compra; 4) Não tem muita propaganda de celular na TV e todo mundo compra.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que não estabeleçam algum tipo de relação entre as práticas de tratamento de lixo e as práticas midiáticas. Exemplos: 1) Eu nunca pensei nisso; 2) Eu gosto das propagandas; 3) Meu pai comprou uma TV nas Casas Bahia; 4) propaganda é importante; 5) Minha mãe não deixa eu ver TV.

Gabarito do Texto 7 do Caderno 1

Objetivos do Item a do Texto 7

- Um objetivo do ITEM A do TEXTO 7 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do ITEM A do TEXTO 7 é verificar como os alunos significam práticas de reciclagem de papel e de tipificação do lixo, quando mobilizadas nos contextos de gestão pública do lixo e de indústria de reciclagem de papel.

Critérios de Correção do Item a do Texto 7

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas idênticas ou equivalentes a: "produzir papel reciclado". Exemplos: 1) a produção de papel reciclado; 2) fazer papel reciclado; 3) fazer papel novo a partir de papel já utilizado (e jogado no lixo).
- Quaisquer respostas idênticas ou equivalentes a: "produzir papel reciclado", ainda que excedam/alterem a construção gramaticalmente bem formada de uma frase na Língua Portuguesa: Exemplos: 1) pode fazer papel novo com as aparas; 2) para produzir papel reciclado; 3) para fazer papel reciclado.
- Quaisquer respostas atípicas que contemplem informações pertinentes sobre a reciclagem de lixo, que vão além da solicitada pelo comando. Exemplos: 1) Devemos evitar o corte de árvores adultas, porque a natureza deve ser preservada. Como as árvores são utilizadas para a fabricação de papel e é importante termos papel para escrever e para outras necessidades, então, o papel usado deve ser reciclado; 2) nada, pois eles reciclam o papel, mas vendem por um preço mais caro e a gente que ajuda a reciclar o lixo não tem vantagem nenhuma.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas parcialmente equivalentes (por particularização dos usos das aparas; por generalização parcialmente pertinente dos usos das aparas, etc.) a "produzir papel reciclado", ainda que excedam/alterem a construção gramaticalmente bem formada de uma frase na Língua Portuguesa. Exemplos: 1) produzir papel; 2) a produção de papel; 3) Utilizar em caixas de supermercado; 4) Criar cadernos; 5) Ajudar o meio ambiente; 6) poder evitar o corte das árvores; 7) Para reciclar (para reciclagem); 8) Para fazer brinquedos; 9) reciclar lixo (inorgânico); 10) lixo inorgânico.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas baseadas em informações inadequadas em relação ao uso das aparas ou que não façam referência a práticas de preservação do meio ambiente e/ou ao contexto de atividade da indústria de papel reciclado. Exemplos: 1) reciclar lixo orgânico; 2) papel, papelão, vidro e plástico; 3) não sei (para que são utilizadas); 4) não sei o que são aparas; 5) não sei o que significa reciclado; 6) aparar árvores adultas; 7) Para fazer casinha de cachorros e guardar as ferramentas.
- Quaisquer respostas que possam ser tomadas como atípicas inadequadas: Exemplos: 1) Eu acho o papel reciclado bonito, gostoso de escrever e bom para imprimir; 2) Para fazer um monte de coisa legal; 3) Papel reciclado é barato.

Objetivos do Item b do Texto 7

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 7 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e explicativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.

- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 7 é verificar como os alunos significam práticas de preservação ambiental e de reciclagem de papel quando mobilizadas nos contextos de gestão pública do lixo e da indústria de reciclagem de papel.

Critérios de Correção do Item b do Texto 7

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas de natureza explicativa e/ou argumentativa que utilizem explicitamente o argumento contrário ao corte de árvores adultas e/ou outros motivos pertinentes relativos ao contexto de atividade da indústria de papel, tais como: diminuição do consumo de água; economia de energia elétrica. Exemplos: 1) Porque a reciclagem de aparas evita o corte de árvores adultas; 2) Quanto mais papel usado for reciclado e reaproveitado, mais contribuímos para a manutenção das florestas, porque menos árvores serão cortadas; 3) mais reciclagem menos árvores cortadas e menos florestas devastadas; 4) Porque gera economia de energia elétrica e/ou de água; 5) Quando uma árvore adulta é cortada, demora muito tempo para crescer outra árvore no lugar e assim as florestas vão se acabando; 6) quanto mais papel for produzido mais árvores têm que ser cortadas e plantadas novamente.
- Quaisquer respostas que possam ser tomadas como adequadas e atípicas: Exemplos: 1) Evitar o corte de árvores adultas contribui para que a natureza seja preservada. Como as árvores são utilizadas para a fabricação de papel e é importante termos papel para escrever e para outras necessidades, então, as aparas devem ser recicladas; 2) Não adianta muito reciclar as aparas se a gente continuar produzindo e gastando muito papel; é melhor escrever em outro lugar e não embrulhar as coisas com papel, porque aí não precisa cortar as árvores; 3) Escrever e ler apenas no computador, mandar cartas e bilhetes pela internet, não embrulhar coisas com papel ajuda a economizar papel e não precisamos prejudicar as árvores e a natureza.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas, ainda que pouco elaboradas, que apresentem (por particularização e/ou generalização dos usos das aparas) argumentos distintos daquele de se evitar o corte de árvores adultas, mas que façam referência à prática de preservação ambiental. Exemplos: 1) Pode contribuir deixando tudo limpo; 2) Pode produzir papel reciclado para ajudar o planeta; 3) Não jogando lixo nas ruas, nos rios e na natureza; 4) Porque evita que as pessoas joguem na natureza.
- Quaisquer respostas que possam ser tomadas como parcialmente adequadas e atípicas: Exemplo: 1) Reciclar é bom, mas não adianta muito, porque nós reciclamos o papel, mas eles vendem por um preço mais caro e a gente que ajuda a reciclar o lixo não tem vantagem nenhuma.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que apresentem frases que não são argumentos ou explicações relativamente ao comando da pergunta ou a práticas de preservação do meio ambiente. Exemplos: 1) É importante reciclar as aparas; 2) Não devemos cortar árvores; 3) Preservar o meio ambiente é dever de todos; 4) Porque o papel reciclado é bom e bonito; 5) Porque em minha casa meu pai não usa papel; 6) Porque ele nunca cortou uma árvore; 7) Em minha casa a gente separa o lixo orgânico do inorgânico; 8) Em minha casa só temos uma lata de lixo; 9) Sim pode vai ajudar.

Objetivos do Item c do Texto 7

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 7 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem, a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem.

- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 7 é verificar como os alunos significam práticas de proporcionalidade, preservação ambiental e reciclagem de papel, quando mobilizadas nos contextos de gestão pública do lixo e de indústria de reciclagem de papel.

Critérios de Correção do Item c do Texto 7

Respostas adequadas

- Qualquer cálculo, esquema ou texto que expresse o domínio da proporcionalidade e obtenha o resultado correto, mesmo que não acompanhado pela unidade de medida (tonelada). Exemplos: 1) 3 toneladas; 2) 3t ou simplesmente 3; 3) 1 tonelada = 20 árvores, 2 toneladas = 40 árvores, 3 toneladas = 60 árvores; 4) $60 : 20 = 3$; 5) 1) $20 + 20 + 20 = 3$ toneladas; 6) $1 + 1 + 1 = 3$ toneladas.
- Quaisquer respostas que apresentem diretamente o resultado correto. Exemplos: 1) 3; 2) três; 3) treis.
- Quaisquer respostas atípicas que explicitem um domínio adequado da prática de proporcionalidade e revelem um modo não usual de realizar e expressar o pensamento.

Respostas parcialmente adequadas

- Qualquer resultado incorreto, mas que apresente um procedimento, esquema, texto que expresse o domínio da proporcionalidade. Exemplos: a) 1 tonelada = 60 árvores, 2 toneladas = 120, 3 toneladas = 360; b) resultados parciais, tais como: 1 tonelada = 20, 2 toneladas = 40; c) 3000 toneladas.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas incorretas obtidas mediante cálculos, esquemas ou procedimentos que não expressem o domínio da proporcionalidade. Exemplos: 1) 60×20 .
- Quaisquer respostas que apresentem o resultado correto obtido através de procedimentos inadequados. Exemplos: 1) $60 + 60 + 60 = 3$ toneladas; 2) $30 : 10 = 3$ toneladas.
- Quaisquer respostas diretas que apresentem resultado diferente de 3.
- Quaisquer respostas evasivas relacionadas ou não ao texto 7. **Exemplos:** 1) aparas podem ser usadas para produzir papel reciclado; 2) não devemos cortar árvores.

HL24 - Gabarito Completo do Caderno 2 da Prova Campinas 2010

Gabarito do Texto 1 do Caderno 2

Objetivos do Item a do Texto 1

- Um objetivo do ITEM A do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e explicativo, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem a partir de um texto que faz usos normativo, verbal e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM A do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam práticas de preservação de cursos d'água em contextos de gestão ambiental.

Critérios de Correção do Item a Texto 1

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo um uso da linguagem para relacionar a função de proteção dos cílios para os olhos com a função de proteção da mata ciliar para os cursos d'água, expressem conhecimento adequado das práticas de preservação de cursos d'água em contextos de gestão ambiental. Exemplos: 1) Os cílios protegem o olho e as árvores protegem o rio; 2) A mata ciliar protege o rio de poeira e areia e mais coisas e os cílios também

protegem de poeira, areia e mais coisas; 3) A mata ciliar é a mesma coisa do que os cílios porque eles protegem os olhos e a mata ciliar protege o rio; 4) Os cílios protegem o olho da poluição e a mata ciliar faz a mesma coisa, mas com a água; 5) Os dois protegem.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, embora não façam um uso da linguagem para relacionar a função de proteção dos cílios para os olhos com a função de proteção da mata ciliar para os cursos d'água, expressam algum conhecimento sobre as práticas de preservação de cursos d'água em contextos de gestão ambiental. Exemplo: 1. A mata ciliar é o jeito de preservar os cursos de água e não permitir a destruição; 2. Porque a mata ciliar é uma vegetação e os cílios são pelos presos às pálpebras; 3. A mata ciliar protege os rios. 4. (atípica). A mata ciliar dá vegetais e tem água limpinha e os cílios protegem os olhos da poeira e quando são lavados com as águas da mata ciliar ficam limpinhos igual às águas da mata ciliar. 5. (atípica) A mata ciliar tem várias árvores com várias folhas, o mesmo dos cílios tem, vários pelinhos e o nome é quase igual.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não o uso da linguagem para relacionar a mata ciliar com os cílios dos olhos, não expressam algum conhecimento sobre práticas de preservação de cursos d'água em contextos de gestão ambiental. Exemplos: 1. Nada a ver com a mata ciliar; 2. Os cílios têm mais pó; 3. Não tem mata e os cílios. 4. Eu tive conjuntivite. 3. Os cílios são diferentes da mata e diferentes da poeira; 5. Era um rio ciliar.

Objetivos do Item b do Texto 1

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e explicativo, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem a partir de um texto que faz usos normativo, imagético e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam práticas de preservação de cursos d'água no campo de atividade humana de gestão ambiental.

Critérios de Correção do Item b do Texto 1

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo um uso informativo e explicativo da linguagem, indiquem a foto 2 e justifiquem de forma pertinente que nela o curso d'água está preservado porque a mata ciliar está preservada. Exemplos: 1. A foto 2, porque a 1 está suja de barro, lama, etc. e a foto 2 está mais linda e preservada; 2) A foto 2 foi a mais preservada por causa da mata ciliar; 3) A foto 2 porque tem mata ciliar.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que não indiquem opção alguma por uma das fotos, mas que façam um uso informativo e explicativo da linguagem, expressando um conhecimento adequado ou parcialmente adequado de preservação dos cursos d'água. Exemplos: 1) A foto 2 está mais ou menos limpa. Na foto número 1 o rio está muito sujo.
- Quaisquer respostas que, ainda que não façam um uso informativo e explicativo da linguagem, elejam a foto 2, expressando ou sugerindo algum conhecimento da prática de preservação de cursos d'água em contextos de gestão ambiental. Exemplos: 1) O número 2 tem mato e selvas; 2) A água da foto 2 está mais limpa; 3) A foto 2 tem mais árvores.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que elegendo ou não uma das fotos (mesmo que a foto 2), e fazendo ou não usos informativo e explicativo adequados da linguagem, não expressam conhecimentos

adequados relativos à prática de preservação de cursos d'água em contextos de gestão ambiental. Exemplos: 1) A foto 1 porque tem muita sujeira; 2) Foi a foto 1, porque a número 2 é a mais limpa do que a 1; 3) A foto 1 porque ela não está igual à outra. A foto 1 está mais bonita (atípica); 4) A foto 2 porque, antes, a número 2 tinha bastante água e hoje está tudo estragado. E o número 1 está bonitinho; 5) O rio que tem o cruzamento; 6) Por causa da poluição.

Objetivos do Item c do Texto 1

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que faz uso normativo, verbal e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam a prática de interdependência funcional em contextos de gestão ambiental e de preservação de cursos d'água.

Critérios de Correção do Item c do Texto 1

Respostas adequadas

- Quaisquer repostas que indiquem que a largura mínima da mata ciliar a ser preservada é de 100m, mesmo com erros ortográficos. Exemplos: 1) 100m; 2) Cem metros; 3) Sem metros; 4) 10.000 cm.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que indiquem um valor igual a 100, sem ser acompanhado da unidade de medida metro (m) ou acompanhado de outras unidades ou símbolos que sugiram a intenção de uso de uma unidade de medida. Exemplos: 1) 100; 2) cem; 3) Sem; 4) É 100 % de largura; 5) 100 milímetros.

Repostas inadequadas

- Quaisquer respostas que indiquem um valor da largura da mata ciliar a ser preservada, que seja diferente de 100, acompanhado ou não de uma unidade de medida, bem como quaisquer outras respostas, numéricas ou não, que transgridam a prática de relacionar duas grandezas, no contexto de gestão ambiental. Exemplos: 1) 600; 2) 30; 3) A largura número 1; 4) 10 metros é o mínimo; 5) 600 milímetros.

Objetivos do Item d do Texto 1

- Um objetivo do ITEM D do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos normativo, verbal e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM D do TEXTO 1 é verificar como os alunos significam a prática de interdependência funcional em contextos de gestão ambiental e de preservação de cursos d'água.

Critérios de Correção do Item d do Texto 1

Respostas adequadas

- Quaisquer repostas que, mesmo com erros ortográficos, indiquem que a largura do curso d'água pode ser menor do que 10 m. Exemplos: 1) Menor que 10 metros; 2) A largura pode ser menos que 10 metros; 3) Cerca de 500 milímetros.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que indiquem um número - natural ou não - menor do que 10 metros, acompanhado ou não da unidade de medida metro (m) ou acompanhado de outras unidades ou símbolos que sugiram a intenção de uso de uma unidade de medida. Exemplos: 1) 8 metros; 2) 8; 3) zero.

Repostas inadequadas

- Quaisquer repostas que expressem a largura do curso d'água por um número - natural ou não - maior ou igual a 10 metros, que venha ou não acompanhado de uma unidade de medida (adequada ou não), bem como quaisquer outras respostas, numéricas ou não, que transgridam a prática de relacionar duas grandezas no contexto da gestão ambiental. **Exemplos:** 1) Sim/Não; 2) 600; 3) 60 metros; 3) Pode ter 50 metros; 4) 200 ml.

Gabarito do Texto 2 do Caderno 2

Objetivos do Item a do Texto 2 do Caderno 2

- Um objetivo do ITEM A do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e informativo, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem a partir de um texto que faz usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM A do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam práticas de cuidado do outro em contextos de exploração no trabalho rural.

Critérios de Correção do Item a do Texto 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso informativo da linguagem, apresentem diferenças de práticas de cuidado do outro em contextos de atividade de trabalho rural (no campo) e familiar (doméstico). Exemplos: 1) O jumento trabalha e o bichinho de estimação fica no colo, anda e fica sossegado; 2) O animal de estimação você cuida, brinca, deicha ele entrar dentro de casa etc. E o Jumento só trabalha; 3) O jumento trabalha a vida toda mas já o bichinho de estimação não trabalha, só fica no colo; 4) O jumento carrega carroça, peso, come capim e grama; os animais de estimação só dormem, comem carne e ficam no colo de seus donos e ficam mimosos; 5) O jumento é preguiçoso e o animal de estimação não é. E o bicho de estimação não trabalha e o jumento trabalha; 6) bichinhos recebem cuidados bons e o jumento é tratado com maldade; 7) Um animal de estimação recebe mais carinho porque ele convive com a gente. Já o Jumento vive solto e um doméstico não; 8) Ele (o jumento) é um animal livre não um animal doméstico. O doméstico come ração do seu tipo, já o animal livre come qualquer coisa; 9) Um animal de estimação precisa de muitos cuidados e o jumento não precisa tanto.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso ou não informativo da linguagem, apresentem diferenças, sem explicitar a comparação, entre práticas de cuidado do outro, podendo ou não remetê-las a outros contextos que não só os de trabalho. Exemplos: 1) Os animais recebem cuidados das pessoas tipo banho, tira carrapato, tira pulga, leva para toma vacinas, anda de coleira de pulga etc.; 2) O jumento trabalha na roça a vida inteira; 3) Eles recebem uma carga de peso e tem que levar sem fazer um pio; 4) Um pássaro tem duas diferenças que é, ele é pequeno e não tão difícil de cuidar.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso ou não informativo da linguagem, não apresentem diferenças e/ou não remetam a práticas de cuidado do outro, em outros contextos que não só os de trabalho. Exemplos: 1) Porque os dois trabalham; 2) É muito bom cuidar do animal; 3) Não, ele não é um animal de estimação porque é maltratado; 4) É porque um bichinho de estimação é um bichinho macio. O jumento é um animal jumento.

Objetivos do Item b do Texto 2

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos nem/nem, verbal e explicativo da linguagem a partir de um texto que faz uso alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam práticas de exploração do trabalho do outro em contextos de exploração no trabalho rural.

Critérios de Correção do Item b do Texto 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo o uso explicativo/informativo da linguagem, apontem para o conhecimento da expressão metafórica (“trabalhar feito um jumento”) em relação a práticas de exploração do trabalho do outro em contextos de atividade de trabalho no campo (rural). Exemplos: 1) Trabalhar feito um escravo; 2) Trabalhar feito um jumento e ao final não receber nada isto quer dizer uma injustiça; 3) Porque ele trabalha demais na roça; 4) Porque ele trabalha a vida toda/inteira; 5) E trabalha e mexe para lá e para cá e não pode parar; 6) Porque ele trabalha sem ele querer e faz tudo que o homem falava para ele fazer.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso explicativo/informativo da linguagem, não apresentem, de forma explícita, um conhecimento da referida expressão metafórica, mas que remetam a práticas de exploração do trabalho do outro em outros contextos de atividade de trabalho no campo (rural). Exemplos: 1) Trabalhava feito um jumento pra no fim, nada! Nem um capinzinho fresquinho; 2) Feito um burro; 3) Trabalhar feito jumento é que anda devagar como fosse uma tartaruga, como fosse lerda.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso explicativo/informativo da linguagem, não apresentem qualquer conhecimento da referida expressão metafórica e/ou não remetam a práticas de exploração do trabalho do outro em outros contextos de atividade de trabalho no campo (rural). Exemplos: 1) Porque ele é um jumento e ele trabalha feito um jumento; 2) Mas ele é um jumento; 3) Comer o seu capim fresquinho tipo deixar o pasto limpinho só dele comer.

Objetivos do Item c do Texto 2

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos nem/nem, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto que faz usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam práticas de exploração do trabalho do outro em contextos de exploração no trabalho rural.

Critérios de Correção do Item c do Texto 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso informativo/comparativo da linguagem, apontem para semelhanças entre práticas de exploração do trabalho do outro, em contextos de trabalho, não exclusivamente no campo (rural). Exemplos: 1) O Jumento trabalha muito e não ganha nada, e o operário também trabalha muito e ganha pouco dinheiro; 2) O Jumento ganha pouca comida e é maltratado pelo seu patrão e uma empregada doméstica também; 3) O Jumento trabalha a vida inteira e nem tem onde morar e alguns trabalhadores também.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso informativo/comparativo da linguagem, apontem uma única prática de exploração do trabalho do outro, não necessariamente em contextos de atividade de trabalho no campo (rural). Exemplos: 1) O Jumento trabalha muito e a empregada doméstica também trabalha muito; 2) A minha avó é igual o jumento, ela trabalha muito; 3) Os dois trabalham a vida inteira.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso informativo/comparativo da linguagem, não façam referência a práticas de exploração do trabalho do outro em quaisquer contextos de atividade. Exemplos: 1) Olha, eu não sou disso não sabe, mas naquela hora me deu uma vontade danada de chorar (..).

Objetivos do Item d do Texto 2

- Um objetivo do ITEM D do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos nem/nem, verbal e informativo da linguagem a partir de um texto que faz usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM D do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam práticas de apelidação em contextos de exploração no trabalho rural.

Critérios de Correção do Item d do Texto 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso informativo da linguagem, indiquem as distintas reações do Jumento em relação a práticas de apelidação, em contextos de atividade de trabalho no campo (rural). Exemplos: 1) “Jegue”: é o mesmo que Jumento, “Burro”: ele não liga, “Mula”: ele chora; 2) “Jegue”: não tem reação nenhuma, “Burro”: ele não liga muito, “Mula”: é um xingamento forte.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso informativo da linguagem, apresentem apenas uma única distinção entre as reações do Jumento em relação a práticas de apelidação em contextos de atividade de trabalho no campo (rural) ou em qualquer outro contexto. **Exemplos:** 1) “Jegue”: Me botavam para trabalhar a vida toda. “Burro”: mas eu nem ligo sabe outro dia eu estava subindo ladeira. “Mula”: e demais resolvi dar no pe que leva à cidade; 2) “Jegue”: *O Jumento é conhecido como jegue. “Burro”: anda logo mula preguiçosa. “Mula” é uma raça feminina/ é femenina.*

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso informativo da linguagem, não façam referências a práticas de apelidação em contextos de atividade de trabalho no campo (rural)

ou em qualquer outro contexto. Exemplos: 1). Sou Jumento e pronto! Também conhecido como Jegue, etc.

Objetivos do Item e do Texto 2

- Um objetivo do ITEM E do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos nem/nem, verbal e opinativo da linguagem a partir de um texto que faz uso alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM E do TEXTO 2 é verificar como os alunos significam práticas de apelidação em quaisquer contextos de exploração no trabalho rural.

Critérios de Correção do Item e do Texto 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso opinativo/narrativo da linguagem, indiquem os elementos (por qual, por quem, por que, onde, como, consequência) relacionados a sentimentos, impressões ou estados subjetivos próprios e ligados a práticas de apelidação em quaisquer contextos de atividade (escolar, familiar etc.). Exemplos: 1) gordinha; minhas amigas; porque sou gordinha; na rua; de vez em quando; não gosto; 2) Zé; por todo mundo; porque eu jogo bola; na minha casa; zé homem; me sinto mal; 3) Bebê; minha mãe; porque ela gosta; em todo lugar; falando; eu não gosto; 4) de cabeção; pelo Giovane; porque ficam falando que minha cabeça é muito grande; na igreja e na escola; por minha cabeça grande; chingar; 5) de namoradinho do Ian; pela Iara; porque ela acha que eu gosto dele; na escola; quase todo mundo me chamam de namoradinho do Ian; fico muito brava e vou bater nela.
- Quaisquer respostas que indicando ou não os elementos (por qual, por quem, por quê, onde, como, consequência), façam uso opinativo da linguagem para expressar um estado de indiferença em relação à prática da apelidação. Exemplos: 1) Eu não ligo; 2) Eu não me importo em ser apelidado.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso opinativo/narrativo da linguagem, indiquem apenas o primeiro dos elementos (por qual, por quem, por que, onde, como, consequência) relacionados a sentimentos, impressões ou estados subjetivos próprios, ligados a práticas de apelidação em quaisquer contextos de atividade (escolar, familiar etc), sem justificar ou narrar circunstâncias. Exemplos: 1) Não gosto de ser chamado de burro nem de jegue; 2) gordo; 3) pardal.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, usando ou não a linguagem para narrar ou opinar sobre suas impressões, sentimentos ou estados subjetivos relacionados ou não a contextos de trabalho, não façam qualquer referência a práticas de apelidação. Exemplos: 1) Não sei. 2) Homem.

Gabarito do Texto 3 do Caderno 2

Objetivos do Item a do Texto 3

- Um objetivo do ITEM A do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e informativo, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem a partir de um texto em que se faz usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM A do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam práticas de alimentação, quando mobilizadas em contexto de gestão do lixo urbano.

Critérios de Correção do Item a do Texto 3

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que descrevam sentimentos ou estados subjetivos (independentemente da sua natureza; contraditórios ou não) relacionados a práticas de alimentação no contexto de gestão do lixo urbano. Exemplos: 1) Indignação; revolta; raiva; nojo; compaixão; piedade; tristeza; pena; etc.; 2) alegria; graça; riso, etc.; 3) Ânsia, pois comer lixo é nojento e traz doença, pode até morrer; 4) vontade de cuidar de uma pessoa.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas em que a linguagem é utilizada com propósitos distintos dos de descrever sentimentos ou estados subjetivos quaisquer, mas que estejam ainda relacionadas a práticas de alimentação no contexto de gestão do lixo urbano. Exemplos: 1) O meu sentimento é que o homem não tem nada para comer; 2) Chama homem de bicho; 3) Que o homem pegava comida no lixo; 4) Que o homem está com muita fome por isso ele está assim; 5) Eu acho que se ele fosse rico ele não comeria lixo; 6) que o bicho não era um cão; 7) Um bicho muito triste.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que se recusem a descrever sentimentos ou que não façam qualquer referência, direta ou indireta, a práticas de alimentação e/ou ao contexto de gestão do lixo urbano, mesmo que façam um uso descritivo da linguagem relativamente a estados subjetivos. Exemplos: 1) O rato é um bicho feio; 2) Nunca vi; 3) Não; 4) Eu não gostei desse poema; 5) Fico feliz quando brinco muito com meu cachorro; 6) Nada; nenhum; 7) Esse sentimento não me provoca sentimento nenhum.

Objetivos do Item b do Texto 3

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e informativo, não fazendo, porém, nem uso normativo e nem alegórico (NN) da linguagem a partir de um texto em que se faz usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam práticas de alimentação quando mobilizadas em contexto de gestão do lixo urbano.

Critérios de Correção do Item b do Texto 3

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, com base no poema, descrevam semelhanças (mesmo que apenas uma) entre o comportamento (as atitudes) do homem e de um animal, relativamente a práticas de alimentação no contexto de gestão do lixo urbano. Exemplos: 1) catar comida no lixo; 2) engolir com voracidade (sem levar em conta qualquer cuidado ou etiqueta social); 3) “catando comida entre os detritos”; 4) “engolia com voracidade”; 4) engolia sem educação; 5) comer rápido; 6) o homem estava de quatro; 7) Mexer no lixo; 8) Muito guloso, nem sabia se tinha veneno. Eu acho que ele passa fome.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas em que o uso da linguagem não esteja sendo feito para descrever semelhanças entre o comportamento do homem e o de um animal, mas que, com base no poema, refiram-se a práticas de alimentação, no contexto de gestão do lixo urbano. Exemplos: 1) É triste ver o homem comendo lixo; 2) Fome como o bicho de Deus.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que não se refiram à prática de alimentação, no contexto de gestão do lixo urbano, do modo como é mobilizada no poema, mesmo que nelas o uso da linguagem esteja sendo feito para descrever semelhanças entre o comportamento do homem e o de um animal. Exemplos: 1) Eles gostam de carinho; 2) São peludos; 3) Precisam beber água para viver; 4) Não gostei desse poema; 5) Prefiro gato a rato; 6) Tem pessoas que catam lixo na rua para vender.

Objetivos do Item c do Texto 3

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos, não fazendo, porém, nem uso normativo e nem alegórico (NN) da linguagem para descrever supostos efeitos performáticos de três versos seguidos de um texto em que em que se faz usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam práticas de alimentação, quando mobilizadas em contexto de gestão do lixo urbano.

CrITÉrios de Correção do Item c do Texto 3

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que demonstrem que o estudante usou a linguagem para descrever efeitos performáticos próximos àqueles sugeridos pelo narrador nos versos referidos. Tipos possíveis de respostas: 1) respostas que indiquem que a repetição do advérbio de negação sugere efeito de suspense que antecede uma revelação ou jogo de adivinhação; 2) respostas que indiquem que a 'escala' de animais ali construída era decrescente, ou seja, o rato é um animal de espécie inferior ao cão, por exemplo; 3) Respostas que indiquem o envolvimento performático pertinente do leitor com o jogo proposto pelo narrador. Exemplos: a) Eu pensei que era um desses três; b) Era um pobre; c) Mas era uma pessoa; d) O bicho não era um cão, não era um gato, não era um rato. Ele era um homem que pegava qualquer coisa; e) Mas parecia também que era um dos ... não era um cão, não era um gato e também nem um rato; f) Ele só era um homem barbudo que era um lobisomem (atípica); g) O bicho era um homem faminto e guloso.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas (mesmo as que não sugeridas pelo narrador) que utilizem a linguagem de modos distintos aos de descrever sentimentos ou estados subjetivos pertinentes aos referidos versos que, por sua vez, estão relacionados, no poema, à prática da alimentação no contexto de gestão do lixo urbano. Exemplos: 1) Que esses animais vivem comendo comida dos detritos; 2) O homem ele não era animal, mas ele se faz como um animal; 3) O homem não era um animal, mas agia como um animal; 4) Tá falando que ele não era um bicho destes; 5) Eu acho que a pessoa que escreveu para tirar a pessoa da rua, tirar da friagem, tirar da chuva etc.; 6) Era um jumento (atípica).

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que se recusem a descrever sentimentos ou que não façam referência, direta ou indireta, a práticas de alimentação e/ou ao contexto de gestão do lixo urbano, mesmo que façam um uso descritivo da linguagem relativamente a estados subjetivos. A simples cópia de um ou de todos os versos é considerada transgressão. Exemplos: 1) Eu não gostei deste verso; 2) Sim; 3) Não; 4) Não sei; 5) Não sinto nada; 6) Que legal! 7) O bicho não era um cão; 8) O bicho não era um cão, não era um gato, não era um rato.

Objetivos do Item d do Texto 3

- Um objetivo do ITEM D do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e descritivo, não fazendo, porém, nem uso normativo e nem alegórico (NN) da linguagem a partir de um texto em que se faz usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM D do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam práticas de alimentação quando mobilizadas em contexto de gestão do lixo urbano.

Critérios de Correção do Item d do Texto 3

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que - não transgredindo expressamente a alusão a práticas de alimentação no contexto de gestão do lixo urbano - descrevam sentimentos ou estados subjetivos de decepção/estranheza/desalento/indignação do narrador, diante da degradação do ser humano, indiciados no último verso do poema. Exemplos: 1) Indignação; 2) Revolta/Raiva; 3) Desespero; 4) Nojo em relação à sociedade; 5) Compaixão/Piedade/Dó; 6) Espanto/Surpresa/Susto; 7) Tristeza; 8) Chateação; 9) O homem ficou muito bravo ou nervoso quando viu que era um homem e não um bicho.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas em que a linguagem é utilizada com propósitos distintos dos de descrever sentimentos ou estados subjetivos do narrador, mas que estejam referidas a práticas de alimentação no contexto de gestão do lixo urbano. Exemplos: 1) Que não era um bicho, era um homem; 2) Mostra que ele não era um bicho, era um homem; 3) Ele era um homem de verdade; 4) Não devemos comer lixo; 5) Só bicho pode comer lixo.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, mesmo utilizando a linguagem para descrever sentimentos ou estados subjetivos, não expressem sentimentos pertinentes àqueles indiciáveis a partir do último verso do poema. Exemplos: 1) um sentimento de rir bastante; 2) muito legal; 3) mendigo; 4) rato.
- Quaisquer respostas que se recusem a descrever sentimentos ou que não façam referência, direta ou indireta, a práticas de alimentação e/ou ao contexto de gestão do lixo urbano, mesmo que façam um uso descritivo da linguagem relativamente a estados subjetivos. Exemplos: 1) Eu não gostei do poema; 2) Sim; 3) Não; 4) Não sei; 5) É impossível saber o que o narrador sente.

Objetivos do Item e do Texto 3

- Um objetivo do ITEM E do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e opinativo, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem a partir de um texto em que se faz usos alegórico, verbal e narrativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM E do TEXTO 3 é verificar como os alunos significam práticas de alimentação, quando mobilizadas em contexto de gestão do lixo urbano.

Critérios de Correção do Item e do Texto 3

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que façam usos propositivos (politicamente corretos ou não) da linguagem, referidos a práticas de gestão da desigualdade econômica (ainda que não a "soluções" de natureza econômica), mesmo que não façam menção explícita aos contextos de nutrição e/ou de gestão do lixo urbano. Exemplos: 1) Este problema pode ser resolvido com mais emprego para as pessoas; 2) Se o Governo "cuidar das"/"ajudar" mais as pessoas

(investir em políticas públicas); 3) E as pessoas tiverem mais oportunidade de estudar; 4) Se melhorarem as condições socioeconômicas atuais; 5) Se as pessoas deixarem de ser preguiçosas; 6) Se as pessoas ajudarem mais o próximo; 7) Se as pessoas acreditarem mais em Deus; 8) Dando dinheiro a ele; 9) Dando comida; 10) Ele vai para a ONG (atípica); 11) A minha opinião é que ele tinha que ser mandado embora; 12) O problema pode ser resolvido se ele for um drogado, pôr ele numa clínica e dar apoio.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não usos propositivos da linguagem, se refiram de forma vaga e/ou indireta (de modos politicamente corretos ou não) a práticas de gestão da desigualdade econômica, mesmo que não façam menção explícita aos contextos de nutrição e/ou de gestão do lixo urbano. Exemplos: 1) Não jogar comida fora; 2) Não desprezar as pessoas; 3) Eu acho injusto existir pobreza.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que se recusem, de algum modo, a fazer propostas, ou que mesmo utilizando a linguagem de forma propositiva, não façam referência a práticas de gestão da desigualdade econômica, fazendo ou não menção explícita aos contextos de nutrição e/ou de gestão do lixo urbano. Exemplos: 1) O homem falar que não era um bicho; 2) Eu acho que sim, pode sim.

Gabarito do Texto 4 do Caderno 2

Objetivos do Item a do Texto 4 do Caderno 2

- Um objetivo do ITEM A do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do ITEM A do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam a prática de gestão da obesidade em contextos de gestão da saúde corporal, nutrição e gestão ético-estética do corpo.

Critérios de Correção do Item a do Texto 4 do Caderno 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso informativo da linguagem, apontem (copiando ou não) os fatores ou unicamente os exemplos arrolados no texto, ou outros fatores específicos relacionados à prática de gestão da obesidade, embora não necessariamente ligados à alimentação. Exemplos: 1) Consumo em excesso de doces e de alimentos gordurosos (salgadinhos, hambúrgueres, bolachas recheadas, refrigerantes); 2) Consumo em excesso de doces e a pessoa não praticar exercícios físicos (ficar muito parada); 3) Comendo muita gordura, bebendo muito refrigerante, etc.; 4) Comer demais e fazer pouco exercício físico; 5) Comer coisas não saudáveis, como doces e gorduras; 6) Doces, salgadinhos, hambúrgueres, bolachas recheadas e refrigerantes; 7) Comer sobremesas e doces no almoço e no jantar; 8) Beber muita cerveja.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que – fazendo ou não uso informativo da linguagem - apontem fator(es) genéricos que sejam pertinentes a práticas de gestão da obesidade, ainda que não necessariamente relacionadas a práticas alimentares. Exemplos: 1) Comer muita comida; 2) Comer muita besteira; 3) Só comer, beber e dormir; 4) Não praticar exercícios físicos; 5) Levar uma vida sedentária; 6) Ficar muito parado e dormir demais.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que – fazendo ou não uso informativo da linguagem - apontem fator(es) que não estejam relacionados ou que não sejam pertinentes a práticas de gestão da obesidade. **Exemplos:** 1) Às vezes, a mãe, eu e o pai pedem para comprar coisas doces e eu chamo minhas amigas para comer; 2) Sim, porque tem problemas de coração; 3) Até ingorda, ingorda e morre; 3) À morte; 4) AVC e pressão alta; 5) Quem leva pode ser um crime; 6) Não tem que zoar pessoa gorda, porque você também pode ficar gorda; 7) Não comer muita comida; 8) Praticar exercícios físicos.

Objetivos do Item b do Texto 4 do Caderno 2

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam a prática de gestão da obesidade em contextos de gestão da saúde corporal, nutrição e gestão ético-estética do corpo.

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso informativo da linguagem, apontem (copiando ou não) todos os 5 problemas relacionados com a prática da gestão da obesidade arrolados no texto. Exemplos: 1) O cansaço físico, indisposição, diabetes, pressão alta e problemas do coração.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso informativo da linguagem, apontem um ou mais problemas relacionados com a prática da gestão da obesidade, explicitados ou não no texto, que possam ser considerados vinculados ao problema do excesso de gordura. Exemplos: 1) Problemas no coração, pulmão, enfarte, problemas na virilha e na costela; 2) diabete e diarreia.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso informativo da linguagem, apontem problemas que não estejam relacionados com a prática da gestão da obesidade ou que, estando, não possam ser considerados vinculados especificamente ao problema do excesso de gordura. Exemplos: 1) Tosse; 2) Não passar pela porta, cama reforçada e não conseguir andar; 3) Não conseguir andar; 4) Pneumonia; 5) Pode ter câncer e outros problemas; 6) Gravidez; 7) E as que são, mas muito gordas mesmo, que tem problemas de saúde; 8) Os meus amigos da sala da escola é problema de vida ou morte.

Objetivos do Item c do Texto 4 do Caderno 2

- Um objetivo do ITEM C do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e opinativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do ITEM C do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam práticas de gestão da obesidade em contextos de gestão da saúde corporal, gestão ético-estética e da nutrição.

Critérios de Correção do Item c do Texto 4 do Caderno 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que façam usos opinativo e explicativo da linguagem (não importando se favorável ou não à magreza como padrão de saúde e/ou beleza) e se refiram a práticas de gestão da obesidade, posicionando-se explicitamente em relação à questão de padrões de saúde e/ou beleza do corpo. Exemplos: 1) Que não importa a gordura, a magreza. O importante é se achar bonito; 2) Eu penso que quem é magra tem vários problemas; 3) Ser magro é bonito, mas cada um tem seu jeito; 4) Uma besteira. Por que ficar magra se você já é bonita gordinha? 5) Eu acho que a beleza pode ser magra ou obesa. Eu acho que não precisa ser obesa ou magra para ter beleza. Todo mundo tem; 6) É bonito ser magro, mas muito magro é feio; 7) Não, porque eu acho feio; 8) Penso que temos que ficar no peso bom; 9) Eu penso que uma vergonha para os brasileiros só vê os magros no padrão de saúde e beleza; 10) Eu acho muito feio ser magrelo, mas eu também não gosto de ser gordo.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não usos opinativo e explicativo da linguagem (não importando se favorável ou não à magreza como padrão de saúde e/ou beleza), se refiram a práticas de gestão da obesidade do corpo, mesmo que não se posicionem (ou se posicionem vagamente, dubiamente) em relação à questão de padrões de saúde e/ou beleza do corpo. Exemplos: 1) Eu acho que as pessoas magras parassem de chingar os gordinhos; 2) Eu acho que não tem que por apelido de gorda nem magra; 3) Eu penso que isso não é normal; 4) Eu acho isso uma tristeza; 5) Eu acho feio; 6) Magros não são feios e gordos são muito perigosos.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não usos opinativo e explicativo da linguagem (não importando se favorável ou não à magreza como padrão de saúde e/ou beleza), não façam referência a práticas de gestão da obesidade, ainda que possam fazer referência ao corpo. Exemplos: 1) Como eu sou magro, eu não sei explicar; 2) Tem modelos que são magras de tudo; 3) Não sei: dar mais comida; 4) Eu penso que eu ficar na terra para sempre, mas nós só vivemos até 100 anos ou menos.

Objetivos do item d do texto 4 do Caderno 2

- Um objetivo do ITEM D do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e informativo da linguagem a partir de um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do ITEM D do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam práticas de discriminação em contextos de gestão da saúde corporal, gestão ético-estética e da nutrição.

Critérios de Correção do Item d do Texto 4 do Caderno 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso informativo da linguagem, indiquem de forma explícita, específica e sem dubiedade (não no sentido gramatical de uso de formas substantivadas de preconceitos), tipos ou situações de discriminação ou preconceito que não aqueles relacionados à obesidade. Tipos de preconceitos: preconceito racial; preconceito contra os índios; preconceito contra gays (homofobia); discriminação dos negros; xenofobia, isto é, discriminação de pessoas de outros países (japoneses, árabes, etc.); discriminação de deficientes físicos, visuais, auditivos ou mentais; machismo; discriminação de pessoas idosas; discriminação de pessoas com AIDS, discriminação de pessoas pobres; preconceito religioso; preconceito político; etc. Exemplos das crianças: 1) Não conseguir

correr e pular; 2) Uma pessoa feia, uma orelha muito grande; 3) Homossexual e pessoas com deficiência; 4) Negros e homossexuais; 5) Pessoa mulata e pessoa muito branca.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso informativo da linguagem, indiquem, ainda que de modo vago e genérico, situações de discriminação ou preconceito, ou então, xingamentos decorrentes de discriminação ou preconceito, não relacionados à obesidade. Exemplos: 1) Quando a gente fala algumas coisas de bullying é uma coisa de discriminação, como gordo, feio, baixo, etc.; 2) o racismo e a discriminação.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não uso informativo da linguagem, indiquem preconceitos em relação à obesidade, ou então que não possam ser consideradas, em si mesmas, exemplos de práticas ou situações preconceituosas ou discriminatórias. Exemplos: 1) Gorda, baleia; 2) Zé Gordão e baleia assassina; 3) Às vezes; 4) Se uma mulher gorda estiver passeando e alguém xingar ela, ela xinga eles de um problema que eles têm; 5) Ele passa pelo preconceito e sente dentro do coração dele e ele até chora; 6) Saco de gordura e saco de banha.

Objetivos do item e do Texto 4 do Caderno 2

- Um objetivo do ITEM E do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e descritivo, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem a partir de um texto em que se faz usos alegórico, imagético e descritivo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM E do TEXTO 4 é verificar como os alunos significam a prática da apreciação estética em contextos de ciclismo, recreação, nutrição, gestão ético-estética do corpo e gestão da saúde corporal.

Critérios de Correção do Item e do Texto 4

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo referência direta ou indireta a elementos figurativos presentes na tela em foco e/ou a outros aspectos relacionados à prática da pintura artística (cores, jogo de luzes, perspectiva, brilho, textura, etc.), narrem ou descrevam impressões, sentimentos ou estados subjetivos relacionados a contextos de ciclismo, recreação, nutrição, gestão ético-estética do corpo e gestão da saúde física e psicológica. Exemplos: 1) Que uma pessoa gorda não pode andar de bicicleta. Tristeza; 2) Alegria, bondade e pela cara dela, felicidade; 3) Medo, porque a bicicleta é estranha e seu olhar também; 4) Tristeza, porque a moça é muito gorda e não dá pra pedalar a bicicleta direito. Ela tem que emagrecer para pedalar direito; 5) Que uma pessoa gorda pode ser feliz também como todo mundo; 6) Causa que todos têm os mesmos direitos, mesmo sendo gordinhos; 7) Provoca em mim que ela é muito gorda e a bicicleta pode quebrar e ela e o gato podem sofrer acidente.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, usando ou não a linguagem para narrar ou descrever impressões, sentimentos ou estados subjetivos relacionados ou não a contextos de ciclismo, recreação, nutrição, gestão ético-estética do corpo e gestão da saúde física e psicológica, não façam referência direta ou indireta a elementos figurativos presentes na tela em foco e/ou a outros aspectos relacionados à prática da pintura artística (cores, jogo de luzes, perspectiva, brilho, textura, etc.). Exemplos: 1) É feio; 2) Na bicicleta e no olhar.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que se neguem explicitamente a responder, justificando ou não essa omissão. Exemplos: 1) Nenhum; 2) Não sei; 3) Nada.

Gabarito do Texto 5 do Caderno 2

Objetivos do Item a do Texto 5 do Caderno 2

- Um objetivo do ITEM A do TEXTO 5 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos normativo, verbal e classificatório da linguagem a partir de um texto que faz usos normativo, verbal e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM A do TEXTO 5 é verificar como os alunos significam a prática de bullying quando mobilizada em contextos de educação escolar e de mídia escolar (impresa).

Critérios de Correção do Item a do Texto 5

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso qualquer (ilustrativo, narrativo, descritivo, etc.) da linguagem, apresentem práticas distintas (genéricas ou específicas) que, respectivamente, podem ou que não podem tornar-se bullying, de acordo com a definição do texto (isto é, práticas que contemplem, mesmo que não explicitamente, as condições da definição: ato de violência; intencionalidade do ato; repetição do ato; objetivo de intimidação ou agressão do ato). Exemplos: 1) Brincadeiras de latinha e brincadeiras de colocar apelidos; 2) Brincadeira de luta e polícia e ladrão.
- Quaisquer respostas que, fazendo uso qualquer (ilustrativo, narrativo, descritivo, etc.) da linguagem, apresentem aspectos (genéricos ou específicos) de uma mesma prática que, em situações distintas, pode ou não pode tornar-se bullying, de acordo com a definição do texto. Exemplos: 1) Para se tornar bullying precisa xingar. Para não aparecer o bullying é só não ofender o amigo; 2) Bullying – falar mal. Sem intenção de magoar; 3) Se você... com um colega e ele gostar não é bullying; mas se ele não gostar e você continuar é bullying.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso qualquer (ilustrativo, narrativo, descritivo, etc.) da linguagem, apresentem uma ou mais práticas (específicas ou genéricas) que possam se tornar bullying de acordo com a definição, sem, entretanto, indicar explicitamente como essas práticas poderiam ou não se tornar bullying. Exemplos: 1) Violência intencional, bater, xingar; 2) Chamar a pessoa de preto, de branco; 3) Chutar, xingar, jogar pedra; 4) Gangues de 2 ou mais pessoas, bater, zoar e xingar. Isto é bullying; 5) Bullying é chegar e xingar o outro; 6) Bullying é um tipo de briga que às vezes ofende; 7) Atos de violência; 8) Violência e agressão.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo um uso qualquer da linguagem, apresentem, de modo explícito ou vago, ações ou práticas (genéricas ou específicas) que não tragam nenhuma das condições explicitadas na definição de bullying do texto. Exemplos: 1) Eu não sei, mas eu sei que não pode correr, pode se machucar, você entende? 2) Bom, eu acho que é bullying; 3) Eu gostaria de que pessoa que é gorda, nem magra, nem seca; 4) Isso é chamado de bullying. Eu estudei isso esta semana.

Objetivos do Item b do Texto 5 do Caderno 2

- Um objetivo do **ITEM B** do **TEXTO 5** é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e explicativo, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem, a partir de um texto em que se faz usos normativo, verbal e informativo da linguagem.
- Outro objetivo do **ITEM B** do **TEXTO 5** é verificar como os alunos significam a prática bullying quando mobilizada em contextos de educação escolar e de mídia escolar (impresa).

Critérios de Correção do Item b do Texto 5

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo uso explicativo da linguagem, explicitem que o aluno percebe que o bullying pode ser promovido ou estimulado devido à adesão a valores tais como: intolerância às diferenças, preconceitos, abuso de poder, autoritarismo, etc. Exemplos: 1) Inveja; 2) Chamar o amigo de preto; 3) Discussão; 4) Um colega chega e vai batendo no outro; 5) Xingar e bater; 6) Brincadeira de mau gosto.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que não explicitem as possíveis razões de casos de bullying na escola, mas que tecem comentários sobre o assunto. Exemplo: 1) O meu colega colocou apelido de Chokito e eu não gosto, mas não brigo com ele porque ele é maior do que eu. 2) *Pode machucar as pessoas.*

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que não estejam relacionadas com o assunto em questão.

Gabarito do Texto 6 do Caderno 2

Objetivos do Item a do Texto 6 do Caderno 2

- Um objetivo do **ITEM A** do **TEXTO 6** é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e informativo da linguagem em um texto em que se faz usos verbal e informativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem no comando e no texto.
- Outro objetivo do **ITEM A** do **TEXTO 6** é verificar como os alunos significam a prática do futebol no contexto de atividade desportiva.

Critérios de Correção do Item a do Texto 6

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que façam usos normativo e informativo da linguagem e que simplesmente nomeiem e/ou expressem conhecimento (enunciar a regra e não apenas nomeá-la) de pelo menos duas regras da prática oficial do jogo de futebol. Exemplos: 1) Regra 1 – Não pegar a bola na mão, não cobrar faltas sem o juiz apitar e nem pênalti / Regra 2 – Em branco; 2) Regra 1 - Não segurar o colete (camisa) das pessoas / Regra 2 – Não pegar a bola na mão; 3) Regra 1 - Os atacantes não podem ficar atrás dos zagueiros / Regra 2 – O goleiro não pode pegar a bola na mão fora da área.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não usos normativo e informativo da linguagem, demonstrem conhecimento (enunciar a regra e não apenas nomeá-la) de apenas uma regra do jogo oficial de futebol ou de casos particulares de uma regra geral. Exemplos: 1) Não pode dar canelada; não pode agredir; 2) Regra 1 – Não pode derrubar (empurrar) o amigo / Regra 2 – Não xingar e nem falar palavrão; 3) Regra 1 - Impedimento / Regra 2 - Não respeitar as regras do jogo e gritar.
- Quaisquer respostas que transgridam usos normativo e informativo da linguagem, mesmo expressando conhecimento de mais de uma regra específica do jogo oficial de futebol. Exemplos: 2) Chute pode magoar.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não usos normativo e informativo da linguagem, expressem conhecimento de regras (ou de apenas de nomes de regras) de conduta que não digam respeito à prática oficial do jogo de futebol. Exemplos: 1) A regra número 1 é que o futebol é um esporte que pode ser praticado profissionalmente. A regra número 2 é que ele é um esporte que pode ser praticado (cópia do enunciado); 2) Regra 1 – É que tem uma cruz, tem umas três vacas e um monte de pessoas brincando / Regra 2 – É que todo mundo do futebol tá com cabelo grande e branco; 3) Regra 1 – Não jogar futebol perto de animais / Regra 2 – Em branco.

Objetivos do Item b do Texto 6 do Caderno 2

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e opinativo da linguagem, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem a partir de um texto em que se faz usos alegórico, imagético e descritivo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 6 é verificar como os alunos significam a prática do futebol em contextos desportivo.

Critérios de Correção do Item b do Texto 6 do Caderno 2

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que, de forma direta ou indireta, façam usos opinativo e explicativo da linguagem, expressando conhecimento pertinente de aspectos relativos à prática profissional/oficial do futebol em contextos desportivo e recreativo. Exemplos: 1) Não. Não tem as barreiras do gol, mas pode brincar, distrair e se divertir; 2) Não, porque não tem arquibancada e nem uniforme de futebol; 3) Não, porque no meio do jogo tem animais, não tem gol de verdade, só tem uns troncos servindo de gols; 4) Não. Porque eles estão jogando em um roça; 5) Não. Porque está no sítio e não no campo; 6) Não, porque não dá pra jogar, o campo está cheio de terra; 7) Ali não é um campo de verdade. É só um campinho de areia e tem vaca, uma cruz, tem até galho de árvore. E tem mais pra frente um pasto.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas apenas explicativas que expressem conhecimento pertinente ou parcialmente pertinente de regras da prática profissional/oficial do jogo de futebol em contextos desportivo e/ou recreativo. Exemplos: 1) Tem que ter uns 25 jogadores na linha, um goleiro em cada parte.
- Quaisquer respostas apenas opinativas que expressem que o jogo de futebol da tela não está sendo praticado profissionalmente em contextos desportivo e/ou recreativo. Exemplos: 1) Não.
- Quaisquer respostas que não façam usos opinativo e/ou explicativo da linguagem, mas que expressem algum conhecimento pertinente de regras da prática profissional/oficial do jogo de futebol em contextos desportivo e/ou recreativo.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, fazendo ou não usos opinativo e/ou explicativo da linguagem, não expressem conhecimento de aspectos específicos à prática profissional/oficial do jogo de futebol, mesmo que façam referência a contextos desportivos e/ou recreativos.
- Quaisquer respostas opinativas afirmativas, acompanhadas ou não de argumentos/considerações genéricos que sejam também válidos em contextos distintos dos desportivo ou recreativo. Exemplos: 1. Sim; 2) Futebol é muito legal futebol. Eu faço no centro comunitário; 3) Está, porque há jogadores e bola; 2. Está, porque as crianças sonham em ser jogadores profissionais e estão treinando; 3) Eles estão jogando uma partida de futebol; 4) Eles estão brincando num lugar legal e estão jogando sem xingamento e sem ato de bullying; 5) Sim, eles estão jogando bem sem briga.

Gabarito do Texto 7 do Caderno 2

Objetivos do Item a do Texto 7 do Caderno 2

- Um objetivo do ITEM A do TEXTO 7 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos verbal e opinativo, não fazendo, porém, nem usos normativo e nem alegórico (NN) da linguagem a partir de um texto em que se faz usos alegórico, imagético e descritivo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM A do TEXTO 7 é verificar como os alunos significam a prática do futebol em contextos desportivo, urbanístico e recreativo.

Critérios de Correção do Item a do Texto 7

Respostas adequadas

- Quaisquer respostas que façam usos da linguagem para descrever e explicar aspectos específicos da prática profissional do futebol comparativamente a outros modos de se praticá-lo em contextos desportivo, urbanístico e recreativo. Exemplos: 1) Com a bola, o juiz e com bastante pessoas. Porque precisa disso para ser futebol; 2) Tem grama no campo e o campo está bem desenhado; 3) Na segunda tela tem dois times de futebol jogando, o da camisa amarela e o da camisa branca.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que transgridam usos descritivo e/ou explicativo da linguagem e/ou façam referência a aspectos específicos da prática não profissional do futebol em contextos desportivo, urbanístico e recreativo. Exemplos: 1) Com muita confusão, porque está todo mundo chutando um ao outro; 2) Todos estão indo na bola e é muita gente e o campo é muito pequeno; 3) Ele está sendo praticado profissionalmente; 4) Profissionalmente.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, mesmo usando a linguagem para descrever/explicar, não façam referência a aspectos específicos da prática profissional ou não do futebol. Exemplos: 1) Brincando entre amigos; 2) De um jeito alegre e feliz; 3) Um está pegando a bola do outro; 4) Está sendo praticado com o campo cheio; 5) No futebol os torcedores querem que seu time ganhe; 6) na primeira tela tem cavalo e cruz e na segunda não; 7) Gostei dessa pintura; 8) De uma maneira esquisita.

Objetivos do Item b do Texto 7 do Caderno 2

- Um objetivo do ITEM B do TEXTO 7 é verificar como os alunos significam um comando textual que solicita usos alegórico, verbal e informativo da linguagem em um texto em que se faz usos alegórico, imagético e descritivo da linguagem.
- Outro objetivo do ITEM B do TEXTO 7 é verificar como os alunos significam a prática da apreciação estética em contexto desportivo, urbanístico e recreativo.

Critérios de Correção do Item b do Texto 7 do Caderno 2**Respostas adequadas**

- Quaisquer formas de nomeação que se baseiem - direta ou indiretamente - em elementos figurativos presentes na tela em foco e/ou em outros aspectos próprios da prática da pintura artística (cores, jogo de luzes, perspectiva, brilho, textura, etc.). Exemplos: 1) Futebol na favela; 2) Futebol brasileiro; 3) Morro do alemão (atípica); 4) Tela alegre (atípica); 5) Esporte; 6) O futebol da cabana de 2010; 7) Bahia; 8) O campo da praia; 9) A praia com montanhas; 10) O campo da portelhinha; 11) Qual será o jogador; 12) A partida emocionante; 13) Um dia feliz para jogar futebol; 14) Lugar da loucura (atípica); 15) O jogo embaraçoso; 16) Futebol americano.

Respostas parcialmente adequadas

- Quaisquer respostas que façam referência direta ou indireta a elementos figurativos presentes na tela em foco e/ou a outros aspectos próprios da prática da pintura artística (cores, jogo de luzes, perspectiva, brilho, textura, etc.), mas que transgridam, de algum modo, uso denominativo da linguagem. Exemplos: 1) Campo limpo de paineiras e do mar que é preto; 2) Casas perto do campo e um rio lindo.

Respostas inadequadas

- Quaisquer respostas que, transgredindo ou não uso denominativo da linguagem, não façam referência, direta ou indireta, a elementos figurativos presentes na tela em foco e/ou a outros aspectos próprios da prática da pintura artística (cores, jogo de luzes, perspectiva, brilho, textura, etc.). Exemplos: 1) Não gosto desta tela; 2) Tela feliz emocionada contente; 3) Um dia eu fui jogar futebol com meus amigos, não estava chovendo e fazia um tempo bom com sol.

HL25 - QUADRO A1 - Quadro dos desempenhos percentuais médios das crianças em todos os itens da prova em que são feitos usos alegóricos da linguagem

USOS DA LINGUAGEM NOS TEXTOS (TX) e COMANDOS TEXTUAIS (CT)	PRÁTICAS (PR) e CAMPOS DE ATIVIDADE HUMANA (CAH)	UNIVERSO RESTRITO A - PA - IN (A + PA) - IN	UNIVERSO AMPLIADO A - PA - IN - B - IL (A + PA) - (IN + B + IL)
C1T1a TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Normativo/Verbal/Descritivo	PUET PR - deslocamento espacial CAH - navegação aérea	(32,7 - 31,7 - 35,6) (64,4 - 35,6)	(29,0 - 28,1 - 31,6 - 9,0 - 2,3) (57,1 - 42,9)
C1T1b TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Normativo/Verbal/Classificatório	PUET PR - deslocamento espacial CAH - navegação aérea	(52,3 - 20,9 - 26,7) (73,2 - 26,7)	(46,8 - 18,7 - 23,9 - 9,0 - 1,6) (65,5 - 34,5)
C1T1c TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Alegórico/Verbal/Descritivo	PUET PR - visualização espacial CAH - navegação aérea	(81,6 - 0,9 - 17,6) (82,5 - 17,5)	(74,3 - 0,8 - 16,0 - 7,4 - 1,6) (75,1 - 34,9)
C1T1d TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Alegórico/Verbal/Descritivo	PUET PR - visualização espacial CAH - navegação aérea	(65,6 - 0,9 - 33,5) (66,5 - 33,5)	(58,8 - 0,8 - 30,1 - 8,4 - 1,9) (59,6 - 40,4)
C2T2a TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Nem-Nem/Verbal/Informativo	PUET PR - cuidado com o outro CAH - exploração no trabalho	(52,3 - 12,3 - 35,4) (64,6 - 35,4)	(45,9 - 10,8 - 31,0 - 10,5 - 1,7) (46,7 - 53,3)
C2T2b TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Nem-Nem/Verbal/Explicativo	PUET PR - exploração do trabalho CAH - exploração no trabalho	(46,0 - 25,0 - 29,0) (71,0 - 29,0)	(40,8 - 22,1 - 25,7 - 9,5 - 1,9) (62,9 - 37,1)
C2T2c TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Nem-Nem/Verbal/Informativo	PUET PR - exploração do trabalho CAH - exploração no trabalho	(16,8 - 36,8 - 46,4) (53,6 - 46,4)	(13,7 - 30,0 - 37,9 - 15,7 - 2,6) (43,7 - 56,3)
C2T2d TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Nem-Nem/Verbal/Informativo	PUET PR - prática de apelação CAH - exploração no trabalho	(11,1 - 33,7 - 55,2) (44,8 - 55,2)	(9,4 - 28,7 - 46,9 - 12,1 - 2,9) (38,1 - 61,9)
C2T2e TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Nem-Nem/Verbal/Opinativo	PUET PR - prática de apelação CAH - exploração no trabalho	(64,3 - 23,7 - 12,0) (88,0 - 12,0)	(58,7 - 21,6 - 10,9 - 7,2 - 1,5) (80,3 - 19,7)
C2T3a T - Alegórico/Verbal/Narrativo C - Nem-Nem/Verbal/Informativo	PUET PR - prática de alimentação CAH - gestão do lixo urbano	(42,9 - 5,2 - 51,9) (48,1 - 51,9)	(38,8 - 4,7 - 46,9 - 6,8 - 2,6) (43,5 - 56,5)
C2T3b TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Nem-Nem/Verbal/Informativo	PUET PR - prática de alimentação CAH - gestão do lixo urbano	(47,0 - 5,5 - 47,5) (52,5 - 47,5)	(41,0 - 4,8 - 41,4 - 10,3 - 2,4) (45,8 - 54,2)
C2T3c TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Nem-Nem/Verbal/Descritivo	PGPGH PR - práticas de alimentação CAH - gestão do lixo urbano	(25,7 - 11,6 - 62,7) (37,3 - 62,7)	(21,7 - 9,8 - 52,9 - 13,7 - 1,9) (31,5 - 68,5)
C2-T3d TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Nem-Nem/Verbal/Descritivo	PGPGH PR - prática de alimentação CAH - gestão do lixo urbano	(40,3 - 9,8 - 49,9) (50,1 - 49,9)	(35,3 - 8,5 - 43,6 - 10,5 - 2,1) (43,8 - 56,2)
C2T3e TX - Alegórico/Verbal/Narrativo CT - Nem-Nem/Verbal/Opinativo	PGPGH PR - prática de alimentação CAH - gestão do lixo urbano	(56,1 - 8,1 - 35,8) (64,2 - 35,8)	(47,0 - 6,8 - 30,0 - 13,8 - 2,4) (53,8 - 42,2)
C2T4e TX - Alegórico/Imagético/Descritivo CT - Nem-Nem/Verbal/Descritivo	PGPGH PR - apreciação estética CAH - ciclismo	(27,8 - 60,6 - 11,6) (88,4 - 11,6)	(24,1 - 52,5 - 10,1 - 10,5 - 2,8) (76,6 - 23,4)
C2T6b TX - Alegórico/Imagético/Descritivo CT - Nem-Nem/Verbal/Opinativo	PGPGH PR - futebolística CAH - esporte	(41,9 - 26,2 - 31,9) (68,1 - 31,9)	(33,8 - 21,5 - 25,8 - 17,5 - 1,8) (55,3 - 44,7)
C2T7a TX - Alegórico/Imagético/Descritivo CT - Nem-Nem/Verbal/Opinativo	PGPGH P - futebolística C - esporte	(22,3 - 45,4 - 32,3) (67,7 - 32,3)	(19,1 - 38,9 - 27,7 - 12,3 - 2,1) (58,0 - 42,0)
C2T7b TX - Alegórico/Imagético/Descritivo CT - Alegórico/Verbal/Informativo	PGPGH PR - apreciação estética CAH - esporte	(85,3 - 7,5 - 7,2) (92,8 - 7,2)	(74,9 - 6,6 - 6,3 - 10,5 - 1,7) (81,5 - 18,5)
MÉDIAS DOS ÍNDICES PERCENTUAIS MÉDIOS		(45,1 - 20,3 - 34,6) (65,4 - 34,6)	(39,6 - 17,5 - 29,9 - 10,8 - 2,1) (57,2 - 42,8)

Legenda das siglas

TX – Textos

CT - Comandos Textuais

PR - Práticas

CAH - Campos de Atividade Humana

PUET – Práticas de Usos do Espaço e do Tempo

PGPGH – Práticas de Gestão do Patrimônio Geopolítico e Histórico

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

Legenda das cores

Verde - Usos da linguagem orientados por propósitos alegóricos no texto e no comando textual.

Azul - Usos da linguagem orientados por propósitos alegóricos apenas no texto.

Amarelo - Usos da linguagem orientados por propósitos alegóricos apenas no comando textual.

HL26 – QUADRO G

QUADRO G - QUADRO ESPECIFICADOR DOS CINCO DESCRITORES ESTRUTURAIS RELATIVOS A CADA ITEM DA PROVA CAMPINAS 2010					
ITENS DA PROVA	EIXOS DE PRÁTICAS	USOS DA LINGUAGEM NOS TEXTOS (TX)	USOS DA LINGUAGEM SOLICITADOS PELOS COMANDOS TEXTUAIS (CT)	PRÁTICAS (PR) REFERIDAS PELOS COMANDOS TEXTUAIS (CT)	CAMPOS DE ATIVIDADE HUMANA MOBILIZADOS NOS JOGOS DE CENA DOS TEXTOS (CAH)
C1T1a	PUET	alegórico verbal narrativo	normativo verbal descritivo	deslocamento espacial	navegação aérea astronomia lazer (festas; shows)
C1T1b	PUET	alegórico verbal narrativo	normativo verbal classificatório	deslocamento espacial	navegação aérea astronomia lazer (festas; shows)
C1T1c	PUET	alegórico verbal narrativo	alegórico verbal descritivo	visualização espacial	navegação aérea astronomia lazer (festas; shows)
C1T1d	PUET	alegórico verbal narrativo	alegórico verbal descritivo	visualização espacial	navegação aérea astronomia lazer (festas; shows)
C1T2a	PUET	normativo imagético informativo	normativo imagético informativo	deslocamento espacial	cartografia rodoviária navegação aérea
C1T2b	PUET	normativo imagético informativo	normativo verbal informativo	orientação espacial deslocamento espacial	cartografia rodoviária navegação aérea
C1T2c	PUET	normativo imagético informativo	normativo verbal informativo	orientação espacial deslocamento espacial	cartografia rodoviária navegação aérea
C1T2d	PUET	normativo imagético informativo	normativo verbal informativo	orientação espacial	cartografia rodoviária
C1T3a	PUET	normativo imagético informativo	normativo verbal informativo	orientação espacial	cartografia rodoviária
C1T3b	PUET	normativo imagético informativo	normativo verbal descritivo	deslocamento espacial	cartografia rodoviária
C1T3c	PUET	normativo imagético informativo	normativo verbal descritivo	deslocamento espacial	cartografia rodoviária
C1T3d	PUET	normativo imagético informativo	normativo verbal informativo	orientação espacial	cartografia rodoviária
C1T4a	PUET	nem/nem imagético narrativo	normativo verbal descrito	localização espacial fotográfica	urbanismo público gestão do espaço público
C1T4b	PGPGH	nem/nem imagético narrativo	nem/nem verbal narrativo	transformação paisagística competição literária	urbanismo público gestão do espaço público
C1T4c	PGPGH	nem/nem imagético narrativo	nem/nem verbal explicativo	transformação paisagística	urbanismo público gestão do espaço público
C1T4d	PGPGH	nem/nem imagético narrativo	nem/nem verbal opinativo	transformação paisagística	urbanismo público gestão do espaço público
C1T5a	PGPGH	nem/nem verbal informativo	normativo verbal informativo	escrita numérica no SND	gestão estatística de população gestão geopolítico-administrativa
C1T5b	PGPGH	nem/nem verbal informativo	normativo verbal informativo	delimitação territorial	gestão estatística de população

					gestão geopolítico-administrativa
C1T5c	PGPGH	nem/nem verbal informativo	nem/nem verbal argumentativo	delimitação territorial	gestão estatística de população gestão geopolítico-administrativa
C1T5d	PGPGH	nem/nem verbal informativo	normativo verbal informativo	proporcionalidade	gestão estatística de população gestão geopolítico-administrativa
C1T5e	PGPGH	nem/nem verbal informativo	normativo verbal informativo	divisão algorítmica	gestão estatística de população gestão geopolítico-administrativa
C1T6a	PGPGH	nem/nem verbal informativo	normativo verbal informativo	medição de altura	gestão pública do lixo
C1T6b	PGPGH	nem/nem verbal informativo	normativo verbal informativo	proporcionalidade	gestão pública do lixo
C1T6c	PGPGH	nem/nem verbal informativo	normativo verbal informativo	proporcionalidade	gestão pública do lixo
C1T6d	PGPGH	nem/nem verbal informativo	normativo verbal explicativo	multiplicação algorítmica	gestão pública do lixo
C1T6e	PGPGH	nem/nem verbal informativo	nem/nem verbal opinativo	gestão pública do lixo	gestão pública do lixo
C1T6f	PGPGH	nem/nem verbal informativo	nem/nem verbal explicativo	gestão pública do lixo consumo	gestão pública do lixo
C1T7a	PGPGH	nem/nem verbal informativo	nem/nem verbal informativo	reciclagem de papel tipificação do lixo	gestão pública do lixo indústria de reciclagem de papel
C1T7b	PGPGH	nem/nem verbal informativo	nem/nem verbal explicativo	preservação ambiental reciclagem de papel	gestão pública do lixo indústria de reciclagem de papel
C1T7c	PGPGH	nem/nem verbal informativo	normativo verbal informativo	proporcionalidade preservação ambiental reciclagem de papel	gestão pública do lixo indústria de reciclagem de papel
C2T1a	PGPGH	normativo verbal informativo	nem/nem verbal explicativo	preservação de cursos d'água	gestão ambiental
C2T1b	PGPGH	normativo imagético informativo	nem/nem verbal explicativo	preservação de cursos d'água	gestão ambiental
C2T1c	PGPGH	normativo verbal informativo	normativo verbal informativo	interdependência funcional	gestão ambiental preservação de cursos d'água
C2T1d	PGPGH	normativo verbal informativo	normativo verbal informativo	interdependência funcional	gestão ambiental preservação de cursos d'água
C2T2a	PGSO	alegórico verbal narrativo	nem/nem verbal informativo	cuidado com o outro	exploração no trabalho trabalho Rural
C2T2b	PGSO	alegórico verbal narrativo	nem/nem verbal explicativo	exploração no trabalho	exploração no trabalho trabalho rural
C2T2c	PGSO	alegórico verbal narrativo	nem/nem verbal informativo	exploração no trabalho	exploração no trabalho trabalho rural
C2T2d	PGSO	alegórico verbal narrativo	nem/nem verbal informativo	apelidação	exploração no trabalho Trabalho Rural
C2T2e	PGSO	alegórico verbal narrativo	nem/nem verbal opinativo	apelidação	exploração no trabalho trabalho rural
C2T3a	PGSO	alegórico verbal narrativo	nem/nem verbal informativo	alimentação	gestão do lixo urbano
C2T3b	PGSO	alegórico verbal	nem/nem verbal	alimentação	gestão do lixo urbano

		narrativo	informativo		
C2T3c	PGSO	alegórico verbal narrativo	nem/nem verbal descritivo	alimentação	gestão do lixo urbano
C2T3d	PGSO	alegórico verbal narrativo	nem/nem verbal descritivo	alimentação	gestão do lixo urbano
C2T3e	PGSO	alegórico verbal narrativo	nem/nem verbal opinativo	alimentação	gestão do lixo urbano
C2T4a	PGSO	nem/nem verbal informativo	nem/nem verbal informativo	gestão da obesidade	gestão da saúde corporal nutrição gestão ético- estético do corpo
C2T4b	PGSO	nem/nem verbal informativo	nem/nem verbal informativo	gestão da Obesidade	gestão da saúde corporal nutrição gestão ético- estético do corpo
C2T4c	PGSO	nem/nem verbal informativo	nem/nem verbal opinativo	gestão da Obesidade	gestão da saúde corporal gestão ético- estético nutrição
C2T4d	PGSO	nem/nem verbal informativo	nem/nem verbal informativo	discriminação	gestão da saúde corporal gestão ético- estético nutrição
C2T4e	PGSO	alegórico imagético descritivo	nem/nem verbal descritivo	apreciação estética	ciclismo recreação gestão ético-estética do corpo gestão da saúde corporal nutrição
C2T5a	PGSO	normativo verbal informativo	normativo verbal classificatório	bullying	educação escolar mídia escolar (impressa) escolar
C2T5b	PGSO	normativo verbal informativo	nem/nem verbal explicativo	bullying	educação escolar mídia escolar (impressa) escolar
C2T6a	PGSO	nem/nem verbal informativo	nem/nem verbal informativo	futebol	esporte
C2T6b	PGSO	alegórico imagético descritivo	nem/nem verbal opinativo	futebol	esporte
C2T7a	PGSO	alegórico imagético descritivo	nem/nem verbal opinativo	futebol	esporte urbanismo recreação
C2T7b	PGSO	alegórico imagético descritivo	alegórico verbal informativo	apreciação estética	esporte urbanismo recreação

Legenda das siglas

TX – Textos

CT - Comandos Textuais

PR - Práticas

CAH - Campos de Atividade Humana

PUET – Práticas de Usos do Espaço e do Tempo

PGPGH – Práticas de Gestão do Patrimônio Geopolítico e Histórico

PGSO – Práticas de Gestão de Si e dos Outros

HL27 – QUADRO IM1 – Quadro de desempenhos percentuais médios em usos normativos (simples ou compostos) da linguagem associados a usos imagéticos da linguagem apenas nos textos

Itens da prova com usos normativos da linguagem associados a usos imagéticos da linguagem apenas nos textos	$UA = A - PA - IN - B - IL$ $UA = (A + PA) - (IN + B + IL)$ $UR = A - PA - IN$ $UR = (A + PA) - IN$
C1T2b	(57,2 - 16,7 - 17,7 - 7,2 - 1,2) (73,9 - 26,1) (62,5 - 18,2 - 19,3) (80,7 - 19,3)
C1T2c	(56,9 - 12,2 - 23,4 - 6,4 - 1,1) (69,1 - 30,9) (61,5 - 13,2 - 25,3) (74,7 - 25,3)
C1T2d	29,9 - 17,1 - 35,8 - 15,8 - 1,4 (47,0 - 53,0) (36,1 - 20,7 - 43,3) (56,7 - 43,3)
C1T3a	(6,2 - 36,5 - 37,3 - 18,7 - 1,3) (42,7 - 57,3) (7,7 - 45,6 - 46,6) (53,4 - 46,6)
C1T3b	(1,9 - 15,5 - 50,8 - 28,8 - 3,0) (17,4 - 82,6) (2,8 - 22,7 - 74,5) (25,5 - 74,5)
C1T3c	(1,4-4,0- 55,1-37,9-1,6) (5,4 - 94,6) (2,3 - 6,6 - 91,1) (8,9 - 91,1)
C1T4a	19,0 - 19,2 - 48,5 - 12,3 - 1,0) (38,2 - 61,8) (21,9 - 22,2 - 56,0) (44,0 - 56,0)
C2T1b	(34,0 - 10,1 - 47,8 - 6,4 - 1,7) (44,1 - 55,9) (37,0 - 11,0 - 52,0) (48,0 - 52,0)
Médias dos índices percentuais médios	(25,8 - 16,4 - 34,4 - 15,0 - 8,4) (42,2 - 57,8) (29,0 - 20,0 - 51,0) (49,0 - 51,0)

Legenda das siglas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

HL28 – QUADRO IM2 – Quadro de desempenhos percentuais médios em usos normativos (simples ou compostos) da linguagem associados a usos imagéticos compostos da linguagem

Itens da prova com usos normativos da linguagem associados a usos imagéticos compostos da linguagem	$UA = A - PA - IN - B - IL$ $UA = (A + PA) - (IN + B + IL)$ $UR = A - PA - IN$ $UR = (A + PA) - IN$
C1T2a	$(18,3 - 26,7 - 16,3 - 38,6 - 0,2)$ $(45,0 - 55,0)$ $(29,8 - 43,6 - 26,6)$ $(73,4 - 26,6)$
C1T3d	$(12,0 - 46,4 - 20,9 - 19,8 - 0,9)$ $(58,4 - 41,6)$ $(15,2 - 58,5 - 26,4)$ $(73,6 - 26,4)$
Índice percentual médio	$(15,2 - 36,6 - 18,6 - 29,2 - 0,4)$ $(51,8 - 48,2)$ $(22,5 - 51,1 - 26,4)$ $(73,6 - 26,4)$

Legenda das siglas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

HL29 – QUADRO IM3 – Médias dos desempenhos percentuais médios em usos normativos (simples ou compostos) associados a usos imagéticos compostos ou simples (apenas nos textos) da linguagem

	$UR = A - PA - IN$ $UR = (A + PA) - IN$	$UA = A - PA - IN - B - IL$ $UA = (A + PA) - (IN + B + IL)$
Desempenhos médios em usos normativos simples ou compostos associados a usos imagéticos compostos da linguagem (quadro IM2)	$(22,5 - 51,1 - 26,4)$ $(73,6 - 26,4)$	$(15,2 - 36,6 - 18,6 - 29,2 - 0,4)$ $(51,7 - 48,3)$
Desempenhos médios em usos normativos simples ou compostos associados a usos imagéticos da linguagem só nos textos (quadro IM1)	$(29,0 - 20,0 - 51,0)$ $(49,0 - 51,0)$	$(25,8 - 16,4 - 34,4 - 15,0 - 8,4)$ $(42,2 - 57,8)$
Média dos índices percentuais médios em usos normativos associados a usos imagéticos compostos e simples da linguagem	$(25,8 - 35,6 - 38,6)$ $(61,4 - 38,6)$	$(20,5 - 26,5 - 36,5 - 22,1 - 4,4)$ $(47,0 - 63,0)$

Legenda das siglas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

HL30 – QUADRO N - quadro dos desempenhos percentuais médios em cada um dos itens da prova em que são feitos usos da linguagem orientados por propósitos normativos (simples ou compostos) em função dos 5 descritores estruturais da prova

USOS DA LINGUAGEM NOS TEXTOS (TX) E NOS COMANDOS TEXTUAIS (CT)	PRÁTICAS (PR)/CAMPOS DE ATIVIDADE HUMANA (CAH)	UNIVERSO RESTRITO A - PA - IN (A + PA) - IN	UNIVERSO AMPLIADO A - PA - IN - B - IL (A + PA) - (IN + B + IL)
C1T1a TX - alegórico/verbal/narrativo CT - normativo/verbal/descritivo	PUET PR - deslocamento espacial CAH- navegação aérea	(32,7 - 31,7 - 35,6) (64,4 - 35,6)	(29,0 - 28,1 - 31,6 - 9,0 - 2,3) (57,1 - 42,9)
C1T1b TX - alegórico/verbal/Narrativo CT - normativo/verbal/classificatório	PUET PR - deslocamento espacial CAH - navegação aérea	(52,3 - 20,9 - 26,7) (73,2 - 26,7)	(46,8 - 18,7 - 23,9 - 9,0 - 1,6) (65,5 - 34,5)
C1T2a TX - normativo/imagético/informativo CT - normativo/Imagético/Informativo	PUET PR - deslocamento espacial CAH - cartografia rodoviária	(29,8 - 43,6 - 26,6) (73,4 - 26,6)	(18,3 - 26,7 - 16,3 - 38,6 - 0,2) (45,0 - 55,0)
C1-T2b TX -normativo/Imagético/Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PUET PR - orientação e deslocamento espaciais CAH - cartografia rodoviária	(62,5 - 18,2 - 19,3) (80,7 - 19,3)	(57,2 - 16,7 - 17,7 - 7,2 - 1,2) (73,9 - 26,1)
C1-T2c TX -normativo/Imagético/Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PUET PR - orientação espacial CAH - cartografia rodoviária	(61,5 - 13,2 - 25,3) (74,7 - 25,3)	(56,9 - 12,2 - 23,4 - 6,4 - 1,1) (69,1 - 30,9)
C1-T2d TX -normativo/Imagético/Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PUET PR - orientação espacial CAH - cartografia rodoviária	(36,1 - 20,7 - 43,3) (56,7 - 43,3)	29,9 - 17,1 - 35,8 - 15,8 - 1,4 (47,0 - 53,0)
C1-T3a TX - normativo/imagético/informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PUET PR - orientação espacial CAH - cartografia rodoviária	(7,7 - 45,6 - 46,6) (53,4 - 46,6)	(6,2 - 36,5 - 37,3 - 18,7 - 1,3) (42,7 - 57,3)
C1-T3b TX -normativo/Imagético/Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PUET PR - deslocamento espacial CAH - cartografia rodoviária	(2,8 - 22,7 - 74,5) (25,5 - 74,5)	(1,9 - 15,5 - 50,8 - 28,8 - 3,0) (17,4 - 82,6)
C1-T3c TX -normativo/Imagético/Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PUET P - orientação e deslocamento espaciais C - cartografia rodoviária	(2,3 - 6,6 - 91,1) (8,9 - 91,1)	(1,4 - 4,0 - 55,1 - 37,9 - 1,6) (5,4 - 94,6)
C1-T3d TX -normativo/Imagético/Informativo CT - normativo/Imagético/Informativo	PUET PR - prática de orientação espacial CAH - cartografia rodoviária	(15,2 - 58,5 - 26,4) (73,6 - 26,4)	(12,0 - 46,4 - 20,9 - 19,8 - 0,9) (58,4 - 41,6)
C1-T4a TX - Nem-Nem/Imagético/Narrativo CT - normativo/verbal/descritivo	PUET PR - prática de localização espacial CAH - urbanismo público	(21,9 - 22,2 - 56,0) (44,0 - 56,0)	(19,0 - 19,2 - 48,5 - 12,3 - 1,0) (38,2 - 61,8)
C1-T5a TX - Nem-Nem/Verbal/ Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PGPGH PR - prática da escrita numérica no SND CAH - gestão estatística de população	(16,9 - 20,5 - 62,6) (37,4 - 62,6)	(13,2 - 16,1 - 49,0 - 20,4 - 1,2) (29,3 - 20,7)
C1-T5b TX - Nem-Nem/Verbal/ Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PGPGH PR - prática delimitação territorial CAH - gestão estatística de população	(15,9 - 10,7 - 73,4) (26,6 - 73,4)	(12,1 - 8,1 - 55,8 - 22,7 - 1,3) (20,2 - 79,8)
C1-T5d TX - Nem-Nem/Verbal/ Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PGPGH P - prática da proporcionalidade C - gestão estatística de população	(17,5 - 0,5 - 82,0) (18,0 - 82,0)	(11,4 - 0,3 - 53,4 - 34,6 - 0,3) (11,7 - 88,3)
C1-T5e TX - Nem-Nem/Verbal/ Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PGPGH PR - prática algorítmica da divisão CAH - gestão estatística de população	(9,1 - 49,3 - 41,7) (58,3 - 41,7)	(6,2 - 33,6 - 28,5 - 31,6 - 0,2) (39,8 - 60,2)
C1-T6a TX - Nem-Nem/Verbal/ Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PGPGH PR - prática de medição CAH - gestão pública do lixo	(20,1 - 1,4 - 78,5) (21,5 - 78,5)	(13,5 - 0,9 - 52,8 - 31,8 - 0,9) (14,4 - 85,6)
C1-T6b TX - Nem-Nem/Verbal/ Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PGPGH PR - prática de proporcionalidade	(23,2 - 26,2 - 50,6) (49,4 - 50,6)	(16,2 - 18,3 - 35,4 - 30,0 - 0,2) (34,5 - 65,5)

	CAH - gestão pública do lixo		
C1-T6c TX - Nem-Nem/Verbal/ Informativo CT - normativo/Verbal/Informativo	PGPGH PR - prática de proporcionalidade CAH - gestão pública do lixo	(26,9 - 21,5 - 51,6) (48,4 - 51,6)	(18,5 - 14,7 - 35,5 - 31,0 - 0,4) (33,2 - 66,8)
C1-T6d TX - nem-nem/Verbal/ Informativo CT - normativo/Verbal/explicativo	PGPGH PR - prática algorítmica da multiplicação CAH - gestão pública do lixo	(16,7 - 14,6 - 68,7) (31,3 - 68,7)	(11,5 - 10,1 - 47,3 - 30,2 - 0,8) (21,6 - 78,4)
C1-T7c T - Nem-Nem/Verbal/ Informativo C - normativo/Verbal/Informativo	PGPGH PR - prática de proporcionalidade CAH - gestão pública do lixo	(28,4 - 2,2 - 69,4) (30,6 - 69,4)	(16,3 - 1,3 - 39,7 - 42,4 - 0,4) (17,5 - 82,5)
C2-T1a TX - normativo/verbal/ informativo CT - Nem-Nem/verbal/explicativo	PGPGH PR - prática de preservação de cursos d'água CAH - gestão ambiental	(27,4 - 12,4 - 60,2) (39,8 - 60,2)	(23,2 - 10,5 - 50,9 - 12,8 - 2,6) (33,7 - 63,3)
C2-T1b TX -normativo/Imagético/Informativo CT - nem-nem/Verbal/Explicativo	PGPGH PR - prática de preservação de cursos d'água CAH - gestão ambiental	(37,0 - 11,0 - 52,0) (48,0 - 52,0)	(34,0 - 10,1 - 47,8 - 6,4 - 1,7) (44,1 - 55,9)
C2-T1c TX - normativo/verbal/informativo CT - normativo/verbal/informativo	PGPGH PR - prática de interdependência funcional CAH - gestão ambiental	(31,4 - 2,5 - 66,0) (34,0 - 66,0)	(27,0 - 2,2 - 56,6 - 12,6 - 1,7) (29,1 - 70,9)
C2-T1d TX - normativo/verbal/informativo CT - normativo/verbal/informativo	PGPGH PR - prática de interdependência funcional CAH - gestão ambiental	(33,3 - 1,8 - 64,8) (35,2 - 64,8)	(28,4 - 1,6 - 55,2 - 13,4 - 1,4) (30,0 - 70,0)
C2-T5a TX - normativo/verbal/informativo CT - normativo/verbal/classificatório	PGSO PR - prática de bullying CAH - educação escolar	(5,8 - 52,4 - 41,8) (58,2 - 41,8)	(4,3 - 38,3 - 30,5 - 24,2 - 2,8) (42,5 - 57,5)
C2-T5b TX - normativo/verbal/informativo CT - nem-nem/verbal/explicativo	PGSO PR - prática de bullying CAH - educação escolar	(59,6 - 8,9 - 31,5) (68,5 - 31,5)	(48,1 - 7,2 - 25,4 - 16,8 - 2,5) (55,3 - 44,7)
Média dos índices percentuais médios		(26,7 - 20,8 - 52,5) (47,5 - 52,5)	(21,6 - 16,0 - 39,3 - 21,8 - 1,3) (37,6 - 62,4)

Legenda das siglas

TX – Textos

CT - Comandos Textuais

PR - Práticas

CAH - Campos de Atividade Humana

PUET – Práticas de Usos do Espaço e do Tempo

PGPGH – Práticas de Gestão do Patrimônio Geopolítico e Histórico

PGSO – Práticas de Gestão de Si e dos Outros

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

Legenda das cores

Verde - Usos da linguagem orientados por propósitos normativos no texto e no comando textual.

Azul - Usos da linguagem orientados por propósitos normativos apenas no texto.

Amarelo - Usos da linguagem orientados por propósitos normativos apenas no comando textual.

HL31 – QUADRO N1 - Quadro do desempenho percentual médio em todos os itens da prova em que são feitos usos da linguagem orientados por propósitos normativos simples ou compostos

ITENS POR TEXTO	UNIVERSO RESTRITO A - PA - IN (A + PA) - IN	UNIVERSO AMPLIADO A - PA - IN - B - IL (A + PA) - (IN + B + IL)
C1T1a	(32,7 - 31,7 - 35,6) (64,4 - 35,6)	(29,0 - 28,1 - 31,6 - 9,0 - 2,3) (57,1 - 42,9)
C1T1b	(52,3 - 20,9 - 26,7) (73,2 - 26,7)	(46,8 - 18,7 - 23,9 - 9,0 - 1,6) (65,5 - 34,5)
C1T2a	(29,8 - 43,6 - 26,6) (73,4 - 26,6)	(18,3 - 26,7 - 16,3 - 38,6 - 0,2) (45,0 - 55,0)
C1T2b	(62,5 - 18,2 - 19,3) (80,7 - 19,3)	(57,2 - 16,7 - 17,7 - 7,2 - 1,2) (73,9 - 26,1)
C1T2c	(61,5 - 13,2 - 25,3) (74,7 - 25,3)	(56,9 - 12,2 - 23,4 - 6,4 - 1,1) (69,1 - 30,9)
C1T2d	(36,1 - 20,7 - 43,3) (56,7 - 43,3)	29,9 - 17,1 - 35,8 - 15,8 - 1,4 (47,0 - 53,0)
C1T3a	(7,7 - 45,6 - 46,6) (53,4 - 46,6)	(6,2 - 36,5 - 37,3 - 18,7 - 1,3) (42,7 - 57,3)
C1T3b	(2,8 - 22,7 - 74,5) (25,5 - 74,5)	(1,9 - 15,5 - 50,8 - 28,8 - 3,0) (17,4 - 82,6)
C1T3c	(2,3 - 6,6 - 91,1) (8,9 - 91,1)	(1,4 - 4,0 - 55,1 - 37,9 - 1,6) (5,4 - 94,6)
C1T3d	(15,2 - 58,5 - 26,4) (73,6 - 26,4)	(12,0 - 46,4 - 20,9 - 19,8 - 0,9) (58,4 - 41,6)
C1T4a	(21,9 - 22,2 - 56,0) (44,0 - 56,0)	(19,0 - 19,2 - 48,5 - 12,3 - 1,0) (38,2 - 61,8)
C1T5a	(16,9 - 20,5 - 62,6) (37,4 - 62,6)	(13,2 - 16,1 - 49,0 - 20,4 - 1,2) (29,3 - 20,7)
C1T5b	(15,9 - 10,7 - 73,4) (26,6 - 73,4)	(12,1 - 8,1 - 55,8 - 22,7 - 1,3) (20,2 - 79,8)
C1T5d	(17,5 - 0,5 - 82,0) (18,0 - 82,0)	(11,4 - 0,3 - 53,4 - 34,6 - 0,3) (11,7 - 88,3)
C1T5e	(9,1 - 49,3 - 41,7) (58,3 - 41,7)	(6,2 - 33,6 - 28,5 - 31,6 - 0,2) (39,8 - 60,2)
C1T6a	(20,1 - 1,4 - 78,5) (21,5 - 78,5)	(13,5 - 0,9 - 52,8 - 31,8 - 0,9) (14,4 - 85,6)
C1T6b	(23,2 - 26,2 - 50,6) (49,4 - 50,6)	(16,2 - 18,3 - 35,4 - 30,0 - 0,2) (34,5 - 65,5)
C1T6c	(26,9 - 21,5 - 51,6) (48,4 - 51,6)	(18,5 - 14,7 - 35,5 - 31,0 - 0,4) (33,2 - 66,8)
C1T6d	(16,7 - 14,6 - 68,7) (31,3 - 68,7)	(11,5 - 10,1 - 47,3 - 30,2 - 0,8) (21,6 - 78,4)
C1T7c	(28,4 - 2,2 - 69,4) (30,6 - 69,4)	(16,3 - 1,3 - 39,7 - 42,4 - 0,4) (17,5 - 82,5)
C2T1a	(32,7 - 31,7 - 35,6) (64,4 - 35,6)	(29,0 - 28,1 - 31,6 - 9,0 - 2,3) (57,1 - 42,9)
C2T1b	(52,3 - 20,9 - 26,7) (73,2 - 26,7)	(46,8 - 18,7 - 23,9 - 9,0 - 1,6) (65,5 - 34,5)
C2T1c	(31,4 - 2,5 - 66,0) (34,0 - 66,0)	(27,0 - 2,2 - 56,6 - 12,6 - 1,7) (29,1 - 70,9)
C2T1d	(33,3 - 1,8 - 64,8) (35,2 - 64,8)	(28,4 - 1,6 - 55,2 - 13,4 - 1,4) (30,0 - 70,0)
C2T5a	(5,8 - 52,4 - 41,8) (58,2 - 41,8)	(4,3 - 38,3 - 30,5 - 24,2 - 2,8) (42,5 - 57,5)
C2T5b	(59,6 - 8,9 - 31,5) (68,5 - 31,5)	(48,1 - 7,2 - 25,4 - 16,8 - 2,5) (55,3 - 44,7)
Média dos índices percentuais médios	(26,7 - 20,8 - 52,5) (47,5 - 52,5)	(21,6 - 15,9 - 39,4 - 21,7 - 1,3) (37,6 - 62,4)

Legenda das siglas

TX - Textos

CT - Comandos Textuais

PR - Práticas

CAH - Campos de Atividade Humana

PUET - Práticas de Usos do Espaço e do Tempo

PGPGH - Práticas de Gestão do Patrimônio Geopolítico e Histórico

PGSO - Práticas de Gestão de Si e dos Outros

UA - Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

Legenda das cores

Verde - Usos da linguagem orientados por propósitos normativos no texto e no comando textual.

Azul - Usos da linguagem orientados por propósitos normativos apenas no texto.

Amarelo - Usos da linguagem orientados por propósitos normativos apenas no comando textual.

HL32 – QUADRO N2 – Quadro de desempenhos percentuais médios das crianças em cada um dos itens em que se solicitam usos da linguagem orientados por propósitos normativos no texto e no comando textual

Itens da prova em que se solicitam usos da linguagem orientados por propósitos normativos no texto e no comando textual	$UA = A - PA - IN - B - IL$ $UA = (A + PA) - (IN + B + IL)$ $UR = A - PA - IN$ $UR = (A + PA) - IN$
C1T2a	(18,3 - 26,7 - 16,3 - 38,6 - 0,2) (45,0 - 55,0) (29,8 - 43,6 - 26,6) (73,4 - 26,6)
C1T2b	(57,2 - 16,7 - 17,7 - 7,2 - 1,2) (73,9 - 26,1) (62,5 - 18,2 - 19,3) (80,7 - 19,3)
C1T2c	(56,9 - 12,2 - 23,4 - 6,4 - 1,1) (69,1 - 30,9) (61,5 - 13,2 - 25,3) (74,7 - 25,3)
C1T2d	29,9 - 17,1 - 35,8 - 15,8 - 1,4 (47,0 - 53,0) (36,1 - 20,7 - 43,3) (56,7 - 43,3)
C1T3a	(6,2 - 36,5 - 37,3 - 18,7 - 1,3) (42,7 - 57,3) (7,7 - 45,6 - 46,6) (53,4 - 46,6)
C1T3b	(1,9 - 15,5 - 50,8 - 28,8 - 3,0) (17,4 - 82,6) (2,8 - 22,7 - 74,5) (25,5 - 74,5)
C1T3c	(1,4 - 4,0 - 55,1 - 37,9 - 1,6) (5,4 - 94,6) (2,3 - 6,6 - 91,1) (8,9 - 91,1)
C1T3d	(12,0 - 46,4 - 20,9 - 19,8 - 0,9) (58,4 - 41,6) (15,2 - 58,5 - 26,4) (73,6 - 26,4)
C2T1c	(27,0 - 2,2 - 56,6 - 12,6 - 1,7) (29,1 - 70,9) (31,4 - 2,5 - 66,0) (34,0 - 66,0)
C2T1d	(28,4 - 1,6 - 55,2 - 13,4 - 1,4) (30,0 - 70,0) (33,3 - 1,8 - 64,8) (35,2 - 64,8)
C2T5a	(4,3 - 38,3 - 30,5 - 24,2 - 2,8) (42,5 - 57,5) (5,8 - 52,4 - 41,8)

	(58,2 - 41,8)
Médias dos índices percentuais médios	(22,1 - 19,7 - 36,3 - 20,3 - 1,5) (41,9 - 58,1) (26,2 - 26,0 - 47,8) (52,2 - 47,8)

Legenda das siglas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

Legenda das cores

Verde - Usos da linguagem orientados por propósitos normativos no texto e no comando textual.

HL33 – QUADRO N3 – Quadro de desempenhos percentuais médios em cada um dos itens em que se solicitam usos da linguagem orientados por propósitos normativos simples (apenas nos comandos textuais)

Itens com usos da linguagem orientados por propósitos normativos simples (apenas nos comandos textuais)	$UA = A - PA - IN - B - IL$ $UA = (A + PA) - (IN + B + IL)$ $UR = A - PA - IN$ $UR = (A + PA) - IN$
C1T1a	(29,0 - 28,1 - 31,6 - 9,0 - 2,3) (57,1 - 42,9) (32,7 - 31,7 - 35,6) (64,4 - 35,6)
C1T1b	(46,8 - 18,7 - 23,9 - 9,0 - 1,6) (65,5 - 34,5) (52,3 - 20,9 - 26,7) (73,2 - 26,7)
C1T4a	(19,0 - 19,2 - 48,5 - 12,3 - 1,0) (38,2 - 61,8) (21,9 - 22,2 - 56,0) (44,0 - 56,0)
C1T5a	(13,2 - 16,1 - 49,0 - 20,4 - 1,2) (29,3 - 20,7) (16,9 - 20,5 - 62,6) (37,4 - 62,6)
C1T5b	(12,1 - 8,1 - 55,8 - 22,7 - 1,3) (20,2 - 79,8) (15,9 - 10,7 - 73,4) (26,6 - 73,4)
C1T5d	(11,4 - 0,3 - 53,4 - 34,6 - 0,3) (11,7 - 88,3) (17,5 - 0,5 - 82,0) (18,0 - 82,0)
C1T5e	(6,2 - 33,6 - 28,5 - 31,6 - 0,2) (39,8 - 60,2) (9,1 - 49,3 - 41,7) (58,3 - 41,7)
C1T6a	(13,5 - 0,9 - 52,8 - 31,8 - 0,9) (14,4 - 85,6) (20,1 - 1,4 - 78,5) (21,5 - 78,5)
C1T6b	(16,2 - 18,3 - 35,4 - 30,0 - 0,2) (34,5 - 65,5) (23,2 - 26,2 - 50,6) (49,4 - 50,6)
C1T6c	(18,5 - 14,7 - 35,5 - 31,0 - 0,4)

	(33,2 - 66,8) (26,9 - 21,5 - 51,6) (48,4 - 51,6)
C1T6d	(11,5 - 10,1 - 47,3 - 30,2 - 0,8) (21,6 - 78,4) (16,7 - 14,6 - 68,7) (31,3 - 68,7)
C1T7c	(16,3 - 1,3 - 39,7 - 42,4 - 0,4) (17,5 - 82,5) (28,4 - 2,2 - 69,4) (30,6 - 69,4)
MÉDIAS DOS ÍNDICES PERCENTUAIS MÉDIOS	(18,5 - 13,9 - 41,6 - 25,2 - 0,8) (32,4 - 67,6) (23,5 - 18,5 - 58,0) (42,0 - 58,0)

Legenda das siglas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL – Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

Legenda das cores

Amarelo - Usos da linguagem orientados por propósitos normativos apenas no comando textual.

HL34 – QUADRO N4 – Quadro de desempenhos percentuais médios em usos da linguagem orientados por propósitos normativos simples (apenas nos textos)

ITENS COM USOS DA LINGUAGEM ORIENTADOS POR PROPÓSITOS NORMATIVOS SIMPLES (APENAS NOS TEXTOS)	$UA = A - PA - IN - B - IL$ $UA = (A + PA) - (IN + B + IL)$ $UR = A - PA - IN$ $UR = (A + PA) - IN$
C2-T1a	(23,2 - 10,5 - 50,9 - 12,8 - 2,6) (33,7 - 63,3) (27,4 - 12,4 - 60,2) (39,8 - 60,2)
C2-T1b	(34,0 - 10,1 - 47,8 - 6,4 - 1,7) (44,1 - 55,9) (37,0 - 11,0 - 52,0) (48,0 - 52,0)
C2-T5b	(48,1 - 7,2 - 25,4 - 16,8 - 2,5) (55,3 - 44,7) (59,6 - 8,9 - 31,5) (68,5 - 31,5)
MÉDIAS DOS ÍNDICES PERCENTUAIS MÉDIOS	(35,1 - 9,3 - 41,4 - 12,0 - 2,2) (44,4 - 55,6) (41,3 - 10,8 - 47,9) (52,1 - 47,9)

Legenda das siglas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B - Médias de Respostas em Branco
 IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

Legenda das cores

Azul - Usos da linguagem orientados por propósitos normativos apenas no texto.

HL35 – QUADRO N5 – Comparação entre os desempenhos percentuais médios relativamente a usos da linguagem orientados por propósitos normativos compostos e simples

	UR = UNIVERSO RESTRITO	UA = UNIVERSO AMPLIADO
Usos da linguagem orientados por propósitos normativos compostos (Quadro N2)	(52,2 - 47,8)	(41,9 - 58,1)
Usos da linguagem orientados por propósitos normativos simples (nos textos) (Quadro N4)	(52,1 - 47,9)	(44,4 - 55,6)
Usos da linguagem orientados por propósitos normativos simples (nos comandos) (Quadro N3)	(42,0 - 58,0)	(32,4 - 67,6)

HL36 – QUADRO N6 - Variação percentual de desempenho médio relativa a modos de significar um mesmo tipo de prática cultural em função de diferentes usos da linguagem (gênero)

ITENS	USOS DA LINGUAGEM TX/CT	PRÁTICAS CULTURAIS	UR-A	UR-PA	UA-A	UA-PA
C1T1b	Narrativo/Classificatório	deslocamento espacial	52,3	20,9	46,8	18,7
C1T1a	Narrativo/Descritivo	deslocamento espacial	32,7	31,7	29,0	28,1
C1T2a	Informativo/Informativo	deslocamento espacial	29,8	43,6	18,3	26,7
C1T3b	Informativo/Informativo	deslocamento espacial	2,8	22,7	1,9	15,5
Média 1			29,4	29,7	24,0	22,3
C1T2b	Informativo/Informativo	orientação espacial	62,5	18,2	57,2	16,7
C1T2c	Informativo/Informativo	orientação espacial	61,5	13,2	56,9	12,2
C1T2d	Informativo/Informativo	orientação espacial	36,1	20,7	29,9	17,1
C1T3d	Informativo/Informativo	orientação espacial	15,2	58,5	12,0	46,4
C1T3a	Informativo/Informativo	orientação espacial	7,7	45,6	6,2	36,5
C1T3c	Informativo/Informativo	orientação espacial	2,3	6,6	1,4	4,0
Média 2			30,9	27,1	27,3	22,2
C1T4a	Narrativo/Descritivo	localização espacial	21,9	22,2	19,0	19,2
C1T5b	Informativo/Informativo	delimitação territorial	15,9	10,7	12,1	8,1
C2T1b	Informativo/Explicativo	preservação de cursos d'água	37,0	11,0	34,0	10,1
C2T1a	Informativo/Explicativo	preservação de cursos d'água	27,4	12,4	23,2	10,5
Média 3			32,2	11,1	28,6	10,3
C2T5b	Informativo/Explicativo	bullying	59,6	8,9	48,1	7,2
C2T5a	Informativo/Classificatório	bullying	5,8	52,4	4,3	38,3

Média 4			32,7	30,7	26,2	22,8
C2T1d	Informativo/Informativo	interdependência funcional	33,3	1,8	28,4	1,6
C2T1c	Informativo/Informativo	interdependência funcional	31,4	2,5	27,0	2,2
C1T7c	Informativo/Informativo	proporcionalidade	28,4	2,2	16,3	1,3
C1T6c	Informativo/Informativo	proporcionalidade	26,9	21,5	18,5	14,7
C1T6b	Informativo/Informativo	proporcionalidade	23,2	26,2	16,2	18,3
C1T6a	Informativo/Informativo	medição	20,1	1,4	13,5	0,9
C1T5d	Informativo/Informativo	Proporcionalidade	17,5	0,5	11,4	0,3
C1T5a	Informativo/Informativo	escrita numérica no SND	16,9	20,5	13,2	16,1
C1T6d	Informativo/explicativo	multiplicação algorítmica	16,7	14,6	11,5	10,1
C1T5e	Informativo/Informativo	divisão algorítmica	9,1	49,3	6,2	33,6
Média 5			22,4	12,1	16,2	9,9

Legenda das siglas

TX – Textos

CT - Comandos Textuais

PR - Práticas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

Legenda das cores: meramente para distinguir entre diferentes conjuntos práticas culturais

HL37 – QUADRO N7 - Médias dos desempenhos percentuais médios relativos a um mesmo uso da linguagem em função de diferentes tipos de práticas culturais a que tais usos são solicitados a significar e variação entre médias de maior e menor desempenho num mesmo uso da linguagem

ITENS	USOS DA LINGUAGEM TX/CT	PRÁTICAS CULTURAIS	UR-A	UR-PA	UA-A	UA-PA
C1T1b	Narrativo/Classificatório	deslocamento espacial	52,3	20,9	46,8	18,7
C2T5a	Informativo/Classificatório	Proporcionalidade	17,5	0,5	11,4	0,3
MÉDIA 1			34,9	10,7	29,1	9,5
VARIAÇÃO 1			34,8	20,4	35,4	18,4
C1T3b	Informativo/Informativo	orientação espacial	62,5	18,2	57,2	16,7
C1T2b	Informativo/Informativo	orientação espacial	61,5	13,2	56,9	12,2
C2T1d	Informativo/Informativo	Bullying	59,6	8,9	48,1	7,2
C1T6c	Informativo/Informativo	preservação de cursos d'água	37,0	11,0	34,0	10,1
C1T3c	Informativo/Informativo	orientação espacial	36,1	20,7	29,9	17,1
C1T7d	Informativo/Informativo	interdependência funcional	33,3	1,8	28,4	1,6
C2T1c	Informativo/Informativo	interdependência funcional	31,4	2,5	27,0	2,2
C1T2a	Informativo/Informativo	deslocamento espacial	29,8	43,6	18,3	26,7

C1T6a	Informativo/Informativo	Proporcionalidade	28,4	2,2	16,3	1,3
C1T6b	Informativo/Informativo	preservação de cursos d'água	27,4	12,4	23,2	10,5
C1T5d	Informativo/Informativo	proporcionalidade	26,9	21,5	18,5	14,7
C1T5b	Informativo/Informativo	proporcionalidade	23,2	26,2	16,2	18,3
C1T5a	Informativo/Informativo	medição	20,1	1,4	13,5	0,9
C1T3d	Informativo/Informativo	orientação espacial	15,2	58,5	12,0	46,4
C1T2c	Informativo/Informativo	orientação espacial	7,7	45,6	6,2	36,5
C2T1c	Informativo/Informativo	bullying	5,8	52,4	4,3	38,3
C1T2d	Informativo/Informativo	deslocamento espacial	2,8	22,7	1,9	15,5
C1T3a	Informativo/Informativo	orientação espacial	2,3	6,6	1,4	4,0
MÉDIA 2			28,0	20,5	22,5	15,6
VARIAÇÃO 2			60,2	57,1	55,8	45,5
C1T1a	Narrativo/Descritivo	deslocamento espacial	32,7	31,7	29,0	28,1
C1T4a	Narrativo/Descritivo	localização espacial	21,9	22,2	19,0	19,2
MÉDIA 3			27,3	27,0	24,0	23,7
VARIAÇÃO 3			10,8	9,5	10,0	8,9
C2T1a	informativo/explicativo	escrita numérica no SND	16,9	20,5	13,2	16,1
C1T6d	informativo/explicativo	multiplicação algorítmica	16,7	14,6	11,5	10,1
C2T1b	informativo/explicativo	delimitação territorial	15,9	10,7	12,1	8,1
C2T5b	informativo/explicativo	divisão algorítmica	9,1	49,3	6,2	33,6
MÉDIA 4			14,7	23,8	10,8	17,0
VARIAÇÃO 4			7,8	38,6	7,0	25,5

Legenda das siglas

TX – Textos

CT - Comandos Textuais

PR - Práticas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

Legenda das cores: meramente para distinguir entre diferentes conjuntos práticas culturais

HL38 – QUADRO N8 - Médias dos desempenhos percentuais médios relativas a modos de significar práticas conceituais envolvendo matemática escolar

ITENS	USOS DA LINGUAGEM TX/CT	PRÁTICAS CULTURAIS	UR-A	UR-PA	UA-A	UA-PA
C2T1d	Informativo/Informativo	Interdependência funcional	33,3	1,8	28,4	1,6
C2T1c	Informativo/Informativo	Interdependência funcional	31,4	2,5	27,0	2,2
Média 1			32,4	2,2	27,7	1,9
C1T7c	Informativo/Informativo	Proporcionalidade	28,4	2,2	16,3	1,3
C1T6c	Informativo/Informativo	Proporcionalidade	26,9	21,5	18,5	14,7
C1T6b	Informativo/Informativo	Proporcionalidade	23,2	26,2	16,2	18,3
C1T5d	Informativo/Informativo	Proporcionalidade	17,5	0,5	11,4	0,3
MÉDIA 2			24,0	12,6	15,6	8,7
C1T6a	Informativo/Informativo	Medição	20,1	1,4	13,5	0,9
C1T5a	Informativo/Informativo	Escrita numérica no SND	16,9	20,5	13,2	16,1
C1T6d	Informativo/explicativo	Multiplicação algébrica	16,7	14,6	11,5	10,1
C1T5e	Informativo/Informativo	Divisão algébrica	9,1	49,3	6,2	33,6

Legenda das siglas

TX – Textos

CT - Comandos Textuais

PR - Práticas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

Legenda das cores: meramente para distinguir entre diferentes conjuntos práticas envolvendo matemática escolar

HL39 – QUADRO NN - Desempenhos percentuais médios em todos os itens da prova em que são feitos usos da linguagem que não são orientados nem por propósitos alegóricos e nem normativos (nem nos textos e nem nos comandos textuais)

USOS DA LINGUAGEM NOS TEXTOS (TX) E COMANDOS TEXTUAIS (CT)	PRÁTICAS (PR) E CAMPOS DE ATIVIDADE HUMANA (CAH)	UNIVERSO RESTRITO A - PA - IN (A + PA) - IN	UNIVERSO AMPLIADO A - PA - IN - B - IL (A + PA) - (IN + B + IL)
C1T4b TX - imagético/narrativo CT - verbal/narrativo	PGPGH PR - transformação paisagística CAH - urbanismo público	(14,2 - 37,7 - 48,1) (51,9 - 48,1)	(10,7 - 28,4 - 36,1 - 23,2 - 1,7) (38,2 - 61,8)
C1T4c TX - imagético/narrativo CT - verbal/explicativo	PGPGH PR - transformação paisagística CAH - urbanismo público	(62,1 - 0,3 - 37,6) (62,4 - 37,6)	(45,6 - 0,2 - 27,6 - 25,1 - 1,5) (45,8 - 54,2)
C1T4d TX - imagético/narrativo CT - verbal/opinativo	PGPGH PR - transformação paisagística CAH - urbanismo público	(67,2 - 0,1 - 32,7) (67,3 - 32,7)	(5,4 - 0,1 - 24,9 - 22,3 - 1,4) (5,5 - 94,5)
C1T5c TX - verbal/informativo CT - verbal/argumentativo	PGPGH PR - delimitação territorial CAH - gestão estatística de população	(4,5 - 12,2 - 83,3) (16,7 - 83,3)	(2,6 - 7,0 - 48,0 - 41,2 - 1,1) (9,6 - 90,4)
C1T6e TX - verbal/informativo CT - verbal/opinativo	PGPGH PR - gestão pública do lixo CAH - gestão pública do lixo	(16,8 - 24,3 - 58,9) (41,1 - 58,9)	(12,7 - 18,5 - 44,6 - 23,1 - 1,1) (31,2 - 68,8)
C1T6f TX - verbal/informativo CT - verbal/explicativo	PGPGH PR - gestão pública do lixo CAH - gestão pública do lixo	(1,7 - 26,1 - 72,2) (27,8 - 72,2)	(1,1 - 16,2 - 44,8 - 35,4 - 2,5) (17,3 - 82,7)
C1T7a TX - verbal/informativo	PGPGH PR - reciclagem de papel	(45,8 - 24,3 - 29,9) (70,1 - 29,9)	(33,0 - 17,5 - 21,5 - 26,7 - 1,3) (50,5 - 49,5)

CT - verbal/informativo	CAH - gestão pública do lixo		
C1T7b TX - verbal/informativo CT - verbal/explicativo	PGPGH PR - preservação ambiental CAH - gestão pública do lixo	(26,1 - 33,7 - 40,2) (59,8 - 40,2)	(17,6 - 22,8 - 27,2 - 31,1 - 1,4) (40,4 - 59,6)
C2T4a TX - verbal/informativo CT - verbal/informativo	PGSO PR - gestão da obesidade CAH - gestão da saúde corporal	(63,5 - 14,7 - 21,8) (78,2 - 21,8)	(53,1 - 12,3 - 18,2 - 14,4 - 2,0) (65,4 - 34,6)
C2T4b TX - verbal/informativo CT - verbal/informativo	PGSO PR - gestão da obesidade CAH - gestão da saúde corporal	(28,1 - 49,0 - 22,9) (77,1 - 22,9)	(24,1 - 42,0 - 19,7 - 12,1 - 2,1) (66,1 - 33,9)
C2T4c TX - verbal/informativo CT - verbal/informativo	PGSO P - gestão da obesidade C - gestão da saúde corporal	(42,1 - 23,4 - 34,5) (65,5 - 34,5)	(32,8 - 18,2 - 27,7 - 20,0 - 2,3) (50,0 - 50,0)
C2T4d TX - verbal/informativo CT - verbal/informativo	PGSO PR - discriminação CAH - gestão da saúde corporal	(22,1 - 14,6 - 63,3) (36,7 - 63,3)	(16,8 - 11,1 - 48,1 - 22,0 - 2,0) (17,9 - 82,1)
C2T6a TX - verbal/informativo CT - verbal/informativo	PGSO PR - prática futebolística CAH - esporte	(44,9 - 48,6 - 6,5) (93,5 - 6,5)	(39,7 - 43,0 - 5,8 - 10,1 - 1,4) (82,7 - 17,3)
Médias dos índices percentuais médios		(33,8 - 23,7 - 42,5) (57,5 - 42,5)	(22,7 - 17,3 - 30,3 - 28,1 - 1,6) (40,0 - 60,0)

Legenda das siglas

TX - Textos

CT - Comandos Textuais

PR - Práticas

CAH - Campos de Atividade Humana

PGPGH - Práticas de Gestão do Patrimônio Geopolítico e Histórico

PGSO - Práticas de Gestão de Si e do Outro

A - Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA - Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN - Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B - Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

HL40 - QUADRO VB1 - desempenhos percentuais médios em todos os itens da prova em que são feitos usos da linguagem orientados por propósitos normativos associados a usos verbais compostos ou simples (só nos comando ou só nos textos) da linguagem

ITENS POR TEXTO	UR = UNIVERSO RESTRITO A - PA - IN (A + PA) - IN	UA = UNIVERSO AMPLIADO A - PA - IN - B - IL (A + PA) - (IN + B + IL)
C1T1a	(32,7 - 31,7 - 35,6) (64,4 - 35,6)	(29,0 - 28,1 - 31,6 - 9,0 - 2,3) (57,1 - 42,9)
C1T1b	(52,3 - 20,9 - 26,7) (73,2 - 26,7)	(46,8 - 18,7 - 23,9 - 9,0 - 1,6) (65,5 - 34,5)
C1T2b	(62,5 - 18,2 - 19,3) (80,7 - 19,3)	(57,2 - 16,7 - 17,7 - 7,2 - 1,2) (73,9 - 26,1)
C1T2c	(61,5 - 13,2 - 25,3) (74,7 - 25,3)	(56,9 - 12,2 - 23,4 - 6,4 - 1,1) (69,1 - 30,9)
C1T2d	(36,1 - 20,7 - 43,3) (56,7 - 43,3)	29,9 - 17,1 - 35,8 - 15,8 - 1,4 (47,0 - 53,0)
C1T3a	(7,7 - 45,6 - 46,6) (53,4 - 46,6)	(6,2 - 36,5 - 37,3 - 18,7 - 1,3) (42,7 - 57,3)
C1-T3b	(2,8 - 22,7 - 74,5) (25,5 - 74,5)	(1,9 - 15,5 - 50,8 - 28,8 - 3,0) (17,4 - 82,6)
C1-T3c	(2,3 - 6,6 - 91,1) (8,9 - 91,1)	(1,4 - 4,0 - 55,1 - 37,9 - 1,6) (5,4 - 94,6)
C1T4a	(21,9 - 22,2 - 56,0) (44,0 - 56,0)	(19,0 - 19,2 - 48,5 - 12,3 - 1,0) (38,2 - 61,8)
C1T5a	(16,9 - 20,5 - 62,6) (37,4 - 62,6)	(13,2 - 16,1 - 49,0 - 20,4 - 1,2) (29,3 - 20,7)

C1T5b	(15,9 - 10,7 - 73,4 (26,6 - 73,4)	(12,1 - 8,1 - 55,8 - 22,7 - 1,3) (20,2 - 79,8)
C1T5d	(17,5 - 0,5 - 82,0) (18,0 - 82,0)	(11,4 - 0,3 - 53,4 - 34,6 - 0,3) (11,7 - 88,3)
C1T5e	(9,1 - 49,3 - 41,7) (58,3 - 41,7)	(6,2 - 33,6 - 28,5 - 31,6 - 0,2) (39,8 - 60,2)
C1T6a	(20,1 - 1,4 - 78,5) (21,5 - 78,5)	(13,5 - 0,9 - 52,8 - 31,8 - 0,9) (14,4 - 85,6)
C1T6b	(23,2 - 26,2 - 50,6) (49,4 - 50,6)	(16,2 - 18,3 - 35,4 - 30,0 - 0,2) (34,5 - 65,5)
C1T6c	(26,9 - 21,5 - 51,6) (48,4 - 51,6)	(18,5 - 14,7 - 35,5 - 31,0 - 0,4) (33,2 - 66,8)
C1T6d	(16,7 - 14,6 - 68,7) (31,3 - 68,7)	(11,5 - 10,1 - 47,3 - 30,2 - 0,8) (21,6 - 78,4)
C1-T7c	(28,4 - 2,2 - 69,4) (30,6 - 69,4)	(16,3 - 1,3 - 39,7 - 42,4 - 0,4) (17,5 - 82,5)
C2-T1a	(32,7 - 31,7 - 35,6) (64,4 - 35,6)	(29,0 - 28,1 - 31,6 - 9,0 - 2,3) (57,1 - 42,9)
C2T1c	(31,4 - 2,5 - 66,0) (34,0 - 66,0)	(27,0 - 2,2 - 56,6 - 12,6 - 1,7) (29,1 - 70,9)
C2T1d	(33,3 - 1,8 - 64,8) (35,2 - 64,8)	(28,4 - 1,6 - 55,2 - 13,4 - 1,4) (30,0 - 70,0)
C2T5a	(5,8 - 52,4 - 41,8) (58,2 - 41,8)	(4,3 - 38,3 - 30,5 - 24,2 - 2,8) (42,5 - 57,5)
C2T5b	(59,6 - 8,9 - 31,5) (68,5 - 31,5)	(48,1 - 7,2 - 25,4 - 16,8 - 2,5) (55,3 - 44,7)
MÉDIA DOS ÍNDICES PERCENTUAIS MÉDIOS	(26,8 - 20,8 - 52,4) (47,6 - 52,4)	(21,9 - 15,9 - 39,3 - 21,7 - 1,2) (37,8 - 62,2)

Legenda das siglas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

HL40 – QUADRO VB2 - Desempenhos percentuais médios em todos os itens da prova em que são feitos usos da linguagem orientados por propósitos normativos associados a usos verbais (apenas nos textos) da linguagem

ITENS POR TEXTO	UR = UNIVERSO RESTRITO A - PA - IN (A + PA) - IN	UA = UNIVERSO AMPLIADO A - PA - IN - B - IL (A + PA) - (IN + B + IL)
C2T1a	(32,7 - 31,7 - 35,6) (64,4 - 35,6)	(29,0 - 28,1 - 31,6 - 9,0 - 2,3) (57,1 - 42,9)
C2T5b	(59,6 - 8,9 - 31,5) (68,5 - 31,5)	(48,1 - 7,2 - 25,4 - 16,8 - 2,5) (55,3 - 44,7)
Médias dos índices percentuais médios	(46,2 - 20,3 - 33,6) (66,4 - 33,6)	(38,6 - 17,6 - 28,5 - 12,9 - 2,4) (56,2 - 43,8)

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

HL41 – QUADRO VB3 - Desempenhos percentuais médios em todos os itens da prova em que são feitos usos da linguagem orientados por propósitos normativos associados a usos verbais simples (só nos comandos) da linguagem

ITENS POR TEXTO	UR = UNIVERSO RESTRITO A - PA - IN (A + PA) - IN	UA = UNIVERSO AMPLIADO A - PA - IN - B - IL (A + PA) - (IN + B + IL)
C1T2b	(62,5 - 18,2 - 19,3) (80,7 - 19,3)	(57,2 - 16,7 - 17,7 - 7,2 - 1,2) (73,9 - 26,1)
C1T2c	(61,5 - 13,2 - 25,3) (74,7 - 25,3)	(56,9 - 12,2 - 23,4 - 6,4 - 1,1) (69,1 - 30,9)
C1T2d	(36,1 - 20,7 - 43,3) (56,7 - 43,3)	29,9 - 17,1 - 35,8 - 15,8 - 1,4 (47,0 - 53,0)
C1T3a	(7,7 - 45,6 - 46,6) (53,4 - 46,6)	(6,2 - 36,5 - 37,3 - 18,7 - 1,3) (42,7 - 57,3)
C1T3b	(2,8 - 22,7 - 74,5) (25,5 - 74,5)	(1,9 - 15,5 - 50,8 - 28,8 - 3,0) (17,4 - 82,6)
C1T3c	(2,3 - 6,6 - 91,1) (8,9 - 91,1)	(1,4 - 4,0 - 55,1 - 37,9 - 1,6) (5,4 - 94,6)
C1T4a	(21,9 - 22,2 - 56,0) (44,0 - 56,0)	(19,0 - 19,2 - 48,5 - 12,3 - 1,0) (38,2 - 61,8)
MÉDIAS DOS ÍNDICES PERCENTUAIS MÉDIOS	(27,8 - 21,3 - 50,9) (49,1 - 50,9)	(24,6 - 17,3 - 38,4 - 18,2 - 1,5) (41,9 - 58,1)

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

HL42 – QUADRO VB4 - Desempenhos percentuais médios em todos os itens da prova em que são feitos usos da linguagem orientados por propósitos normativos (simples ou composto) associados a usos verbais compostos da linguagem

ITENS POR TEXTO	UNIVERSO RESTRITO A - PA - IN (A + PA) - IN	UNIVERSO AMPLIADO A - PA - IN - B - IL (A + PA) - (IN + B + IL)
C1T1a	(32,7 - 31,7 - 35,6) (64,4 - 35,6)	(29,0 - 28,1 - 31,6 - 9,0 - 2,3) (57,1 - 42,9)
C1T1b	(52,3 - 20,9 - 26,7) (73,2 - 26,7)	(46,8 - 18,7 - 23,9 - 9,0 - 1,6) (65,5 - 34,5)
C1T5a	(16,9 - 20,5 - 62,6) (37,4 - 62,6)	(13,2 - 16,1 - 49,0 - 20,4 - 1,2) (29,3 - 20,7)
C1T5b	(15,9 - 10,7 - 73,4) (26,6 - 73,4)	(12,1 - 8,1 - 55,8 - 22,7 - 1,3) (20,2 - 79,8)
C1T5d	(17,5 - 0,5 - 82,0) (18,0 - 82,0)	(11,4 - 0,3 - 53,4 - 34,6 - 0,3) (11,7 - 88,3)
C1T5e	(9,1 - 49,3 - 41,7) (58,3 - 41,7)	(6,2 - 33,6 - 28,5 - 31,6 - 0,2) (39,8 - 60,2)
C1T6a	(20,1 - 1,4 - 78,5) (21,5 - 78,5)	(13,5 - 0,9 - 52,8 - 31,8 - 0,9) (14,4 - 85,6)
C1T6b	(23,2 - 26,2 - 50,6) (49,4 - 50,6)	(16,2 - 18,3 - 35,4 - 30,0 - 0,2) (34,5 - 65,5)
C1T6c	(26,9 - 21,5 - 51,6) (48,4 - 51,6)	(18,5 - 14,7 - 35,5 - 31,0 - 0,4) (33,2 - 66,8)
C1T6d	(16,7 - 14,6 - 68,7) (31,3 - 68,7)	(11,5 - 10,1 - 47,3 - 30,2 - 0,8) (21,6 - 78,4)
C1T7c	(28,4 - 2,2 - 69,4) (30,6 - 69,4)	(16,3 - 1,3 - 39,7 - 42,4 - 0,4) (17,5 - 82,5)
C2T1a	(32,7 - 31,7 - 35,6) (64,4 - 35,6)	(29,0 - 28,1 - 31,6 - 9,0 - 2,3) (57,1 - 42,9)
C2T1c	(31,4 - 2,5 - 66,0) (34,0 - 66,0)	(27,0 - 2,2 - 56,6 - 12,6 - 1,7) (29,1 - 70,9)
C2T1d	(33,3 - 1,8 - 64,8) (35,2 - 64,8)	(28,4 - 1,6 - 55,2 - 13,4 - 1,4) (30,0 - 70,0)
C2T5a	(5,8 - 52,4 - 41,8)	(4,3 - 38,3 - 30,5 - 24,2 - 2,8)

	(58,2 - 41,8)	(42,5 - 57,5)
C2T5b	(59,6 - 8,9 - 31,5) (68,5 - 31,5)	(48,1 - 7,2 - 25,4 - 16,8 - 2,5) (55,3 - 44,7)
MÉDIAS DOS ÍNDICES PERCENTUAIS MÉDIOS	(26,4 - 18,6 - 55,0) (45,0 - 55,0)	(20,7 - 14,2 - 41,3 - 22,5 - 1,3) (34,9 - 65,1)

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

HL43 – QUADRO VB5 – Médias dos desempenhos percentuais médios em usos da linguagem orientados por propósitos normativos (simples ou compostos) associados a usos verbais compostos ou simples (nos textos ou nos comandos) da linguagem

	UR = UNIVERSO RESTRITO	UA = UNIVERSO AMPLIADO
Desempenhos médios em usos da linguagem orientados por propósitos normativos associados a usos verbais compostos da linguagem	(26,4 - 18,6 - 55,0) (45,0 - 55,0)	(20,7 - 14,2 - 41,3 - 22,5 - 1,3) (34,9 - 65,1)
Desempenhos médios em usos da linguagem orientados por propósitos normativos associados a usos verbais da linguagem só nos textos	(46,2 - 20,3 - 33,6) (66,4 - 33,6)	(38,6 - 17,6 - 28,5 - 12,9 - 2,4) (56,2 - 43,8)
Desempenhos médios em usos da linguagem orientados por propósitos normativos associados a usos verbais da linguagem só nos comandos textuais	(27,8 - 21,3 - 50,9) (49,1 - 50,9)	(24,6 - 17,3 - 38,4 - 18,2 - 1,5) (41,9 - 58,1)
Média dos índices percentuais médios em usos da linguagem orientados por propósitos normativos associados a usos verbais compostos e simples da linguagem	(33,5 - 20,1 - 46,4) (53,6 - 46,4)	(28,0 - 16,4 - 36,0 - 17,9 - 1,7) (44,4 - 55,6)

Legenda de siglas

UA – Universo Ampliado

UR – Universo Restrito

A – Médias de Respostas consideradas Adequadas

PA – Médias de Respostas consideradas Parcialmente Adequadas

IN – Médias de Respostas consideradas Inadequadas

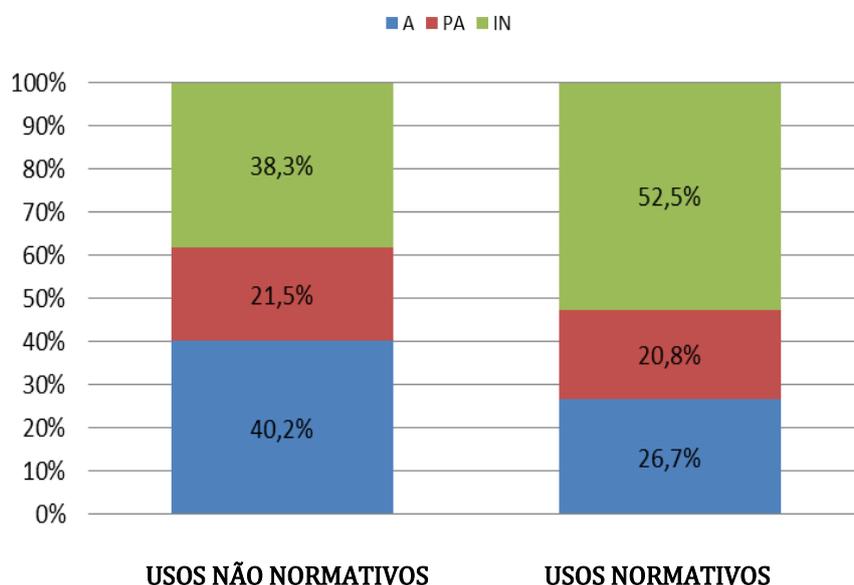
B – Médias de Respostas em Branco

IL - Médias de Respostas consideradas Ilegíveis

Legenda de cores: meramente para distinção visual

HL44 – GRÁFICO N1

Comparação dos desempenhos percentuais médios em usos normativos da linguagem, no universo restrito, em relação aos desempenhos percentuais médios nos demais itens da prova em que não solicitados usos normativos da linguagem

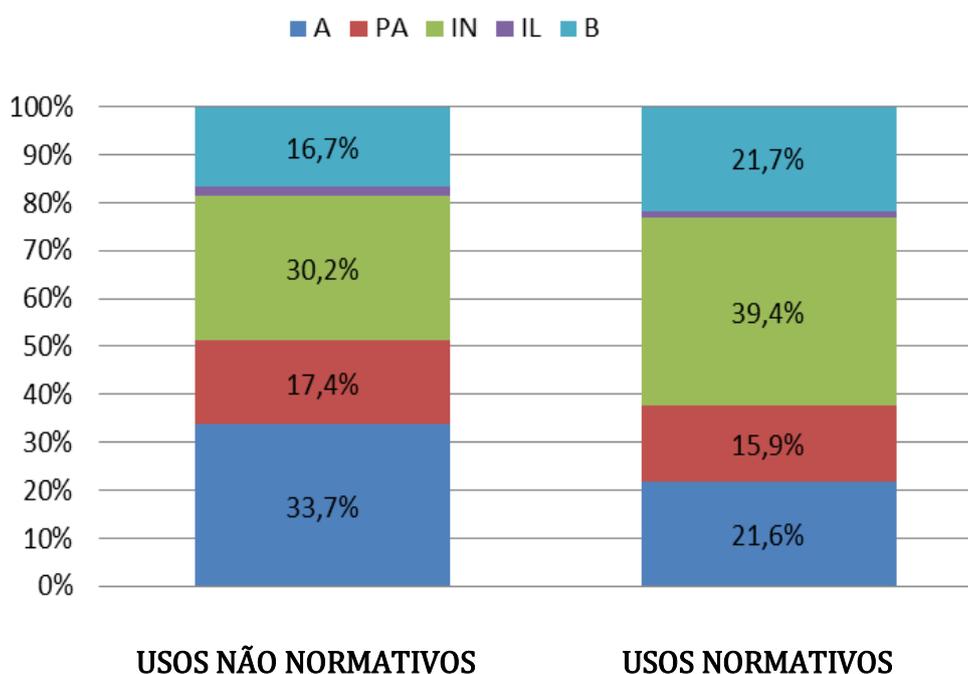


LEGENDA DE CORES

- **AZUL:** índices percentuais médios de respostas **ADEQUADAS**
- **VERMELHO:** índices percentuais médios de respostas **PARCIALMENTE ADEQUADAS**
- **VERDE:** índices percentuais médios de respostas **INADEQUADAS**

HL45 – GRÁFICO N2

Comparação dos desempenhos percentuais médios em usos normativos da linguagem, no universo ampliado, em relação aos desempenhos percentuais médios nos demais itens da prova em que não solicitados usos normativos da linguagem

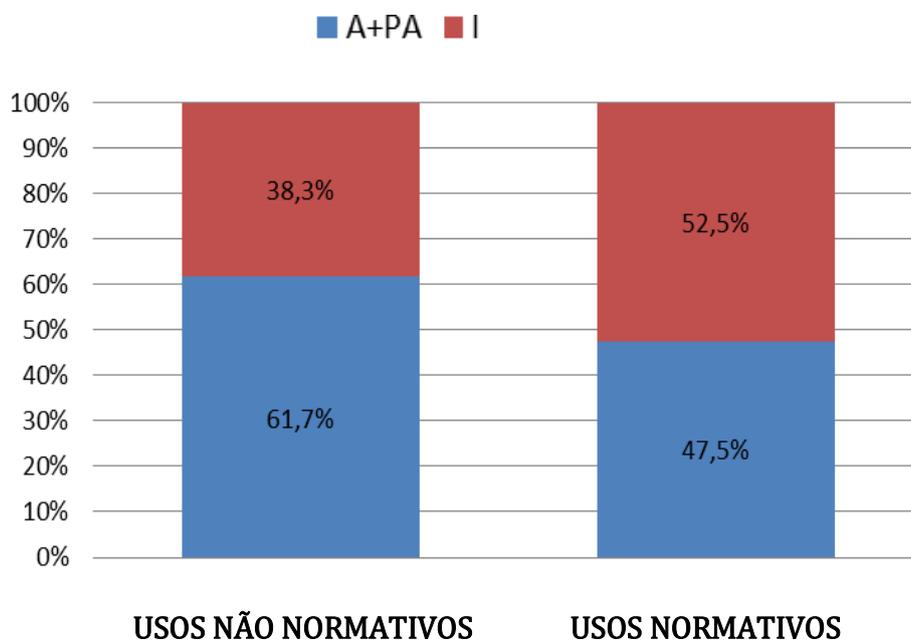


LEGENDA DE CORES

- **AZUL COBALTO:** índices percentuais médios de respostas **ADEQUADAS**
- **VERMELHO:** índices percentuais médios de respostas **PARCIALMENTE ADEQUADAS**
- **VERDE:** índices percentuais médios de respostas **INADEQUADAS**
- **LILÁS:** índices percentuais médios de respostas **ILEGÍVEIS**
- **AZUL ESVERDEADO:** índices percentuais médios de respostas **EM BRANCO**

HL46 – GRÁFICO N3

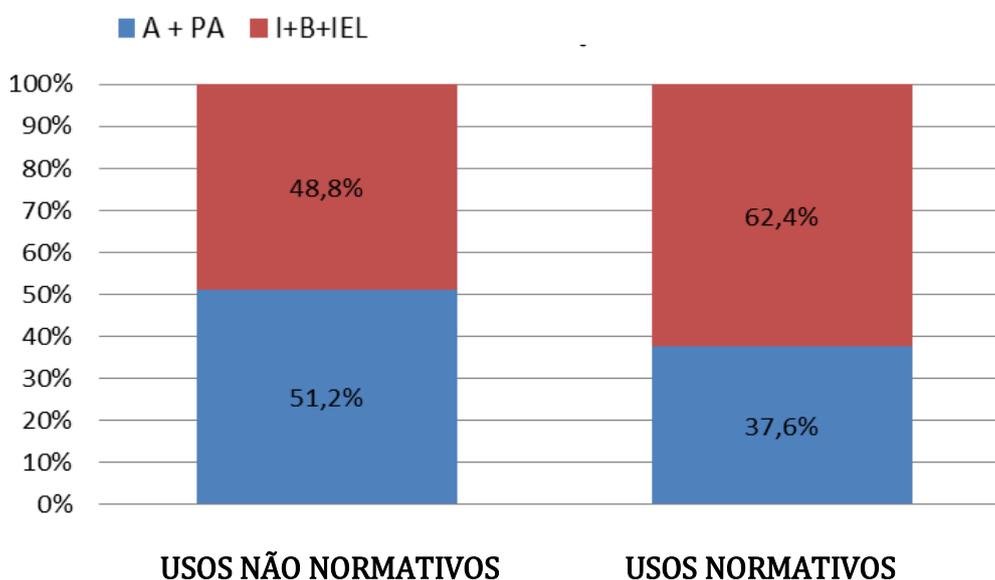
Comparação dos desempenhos percentuais médios flexibilizados em usos normativos da linguagem em relação aos demais usos, no universo restrito

**LEGENDA DE CORES**

- **AZUL:** índices percentuais médios de respostas **ADEQUADAS MAIS PARCIALMENTE ADEQUADAS**
- **VERMELHO:** índices percentuais médios de respostas **INADEQUADAS**

HL47 – GRÁFICO N4

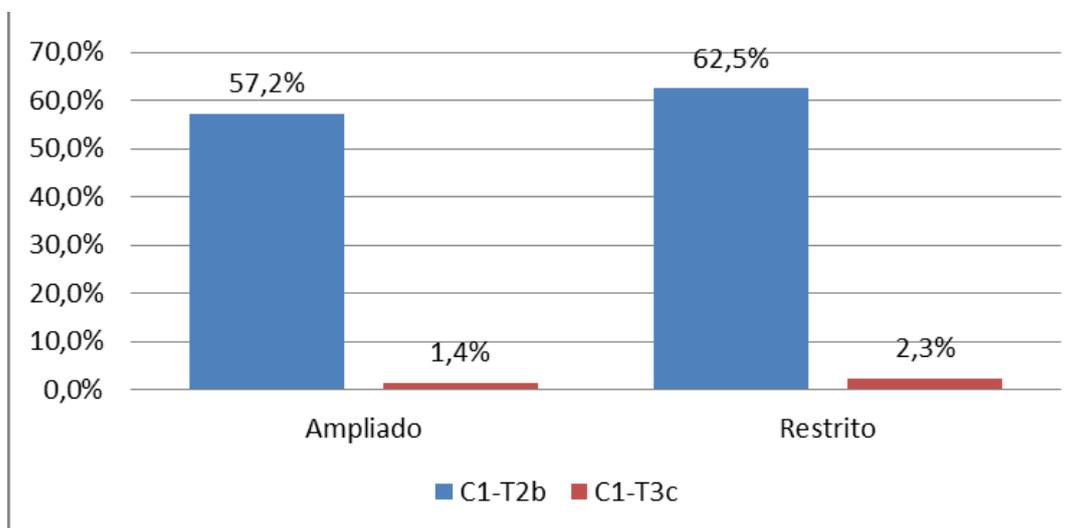
Comparação dos desempenhos percentuais médios flexibilizados em usos normativos da linguagem, em relação aos demais usos, no universo ampliado

**LEGENDA DE CORES**

- **AZUL:** índices percentuais médios de respostas **ADEQUADAS + PARCIALMENTE ADEQUADAS**
- **VERMELHO:** índices percentuais médios de respostas **INADEQUADAS + EM BRANCO + ILEGÍVEIS**

HL48 – GRÁFICO N5

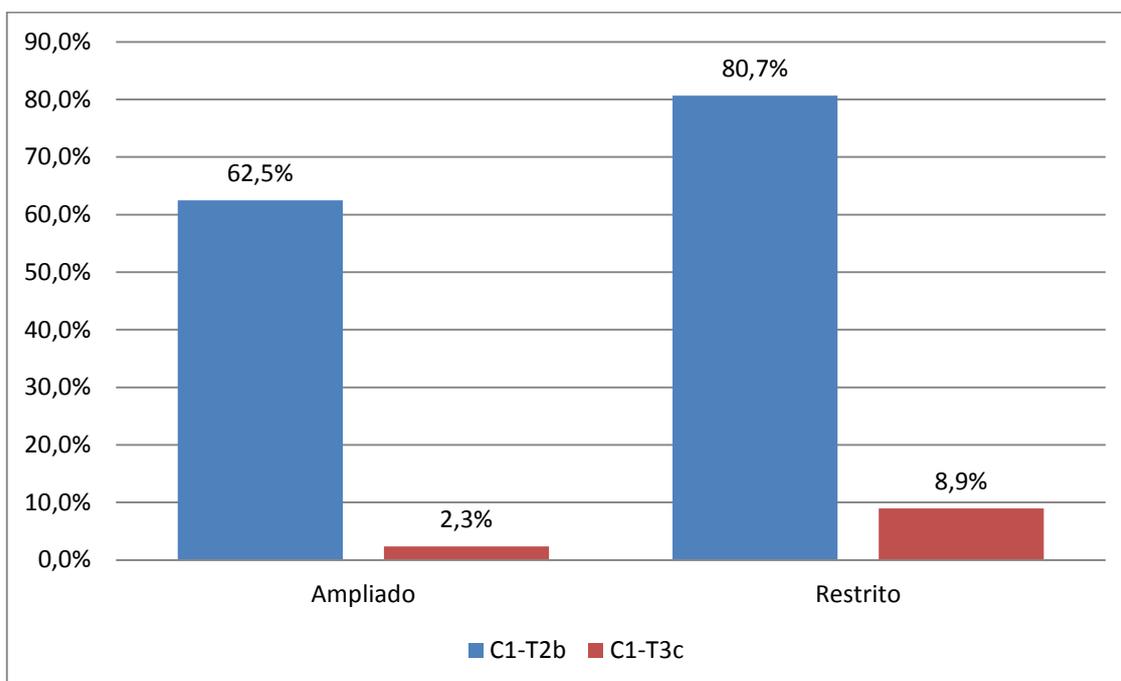
Itens da prova de maior e menor índices de desempenhos percentuais médios em usos normativos da linguagem nos universos ampliado e restrito

**LEGENDA DE CORES**

- **AZUL:** índice percentual médio de respostas **ADEQUADAS + PARCIALMENTE ADEQUADAS AO ÍTEM C1T2b**
- **VERMELHO:** índice percentual médio de respostas **INCLUÍDAS NAS DEMAIS CATEGORIAS AO ÍTEM C1T3c**

HL49 - GRÁFICO N6

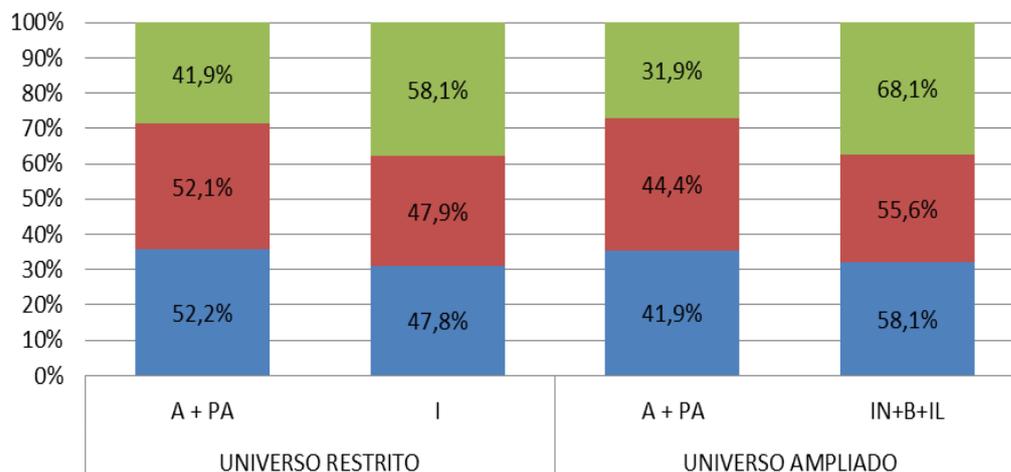
Itens da prova de maior e menor índices de desempenhos percentuais médios flexibilizados em usos normativos da linguagem nos universos ampliado e restrito

**LEGENDA DE CORES**

- **AZUL:** índice percentual médio de respostas **ADEQUADAS + PARCIALMENTE ADEQUADAS AO ÍTEM C1T2b**
- **VERMELHO:** índice percentual médio de respostas **INCLUÍDAS NAS DEMAIS CATEGORIAS AO ÍTEM C1T3c**

HL50 – GRÁFICO N7

COMPARAÇÃO DOS DESEMPENHOS PERCENTUAIS MÉDIOS FLEXIBILIZADOS EM CADA UM DOS ITENS EM QUE SE SOLICITAM USOS NORMATIVOS COMPOSTOS OU SIMPLES DA LINGUAGEM



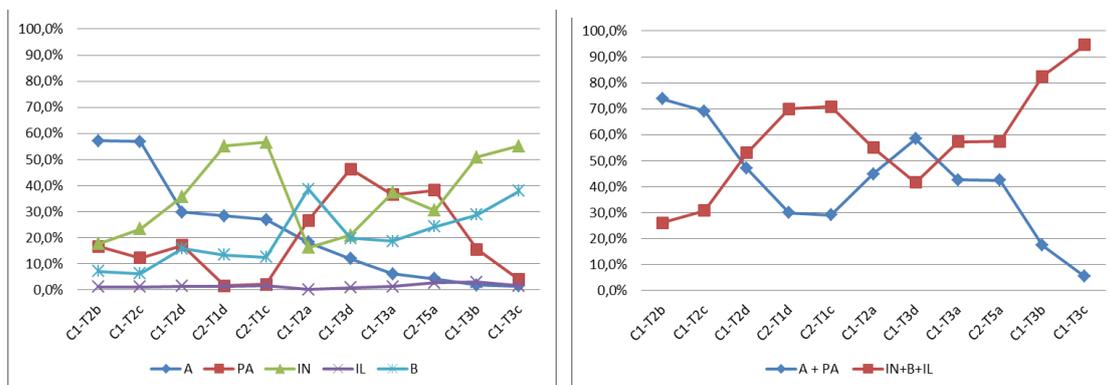
LEGENDA

- **VERDE:** Usos normativos da linguagem só nos comandos textuais
- **VERMELHO:** Usos normativos da linguagem só nos textos
- **AZUL:** Usos normativos compostos da linguagem

- **A** - Índice percentual médio de respostas adequadas
- **PA** - Índice percentual médio de respostas parcialmente adequadas
- **I** - Índice percentual médio de respostas inadequadas
- **B** - Índice percentual médio de respostas em branco
- **IL** - Índice percentual médio de respostas ilegíveis

HL51 - GRÁFICO N8

Desempenhos percentuais médios não flexibilizados e flexibilizados em cada um dos itens que solicitam usos normativos compostos da linguagem em relação aos demais usos, no universo ampliado



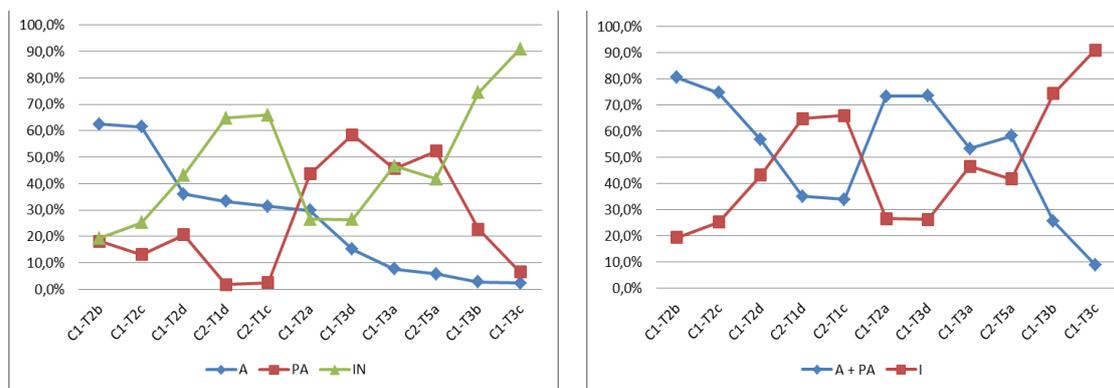
LEGENDA

Índice Percentual Médio (IPM)

- **AZUL** - IPM de respostas adequadas (A)
- **VERMELHO** - IPM de respostas parcialmente adequadas (PA)
- **VERDE** - IPM de respostas inadequadas (I)
- **AZUL TURQUESA** - IPM de respostas em branco
- **LILÁS** - IPM de respostas ilegíveis (IL)

HL52 - GRÁFICO N9

Desempenhos percentuais médios não flexibilizados e flexibilizados em todos os itens que solicitam usos normativos compostos da linguagem em relação aos demais usos, no universo restrito



LEGENDA

Índice Percentual Médio (IPM)

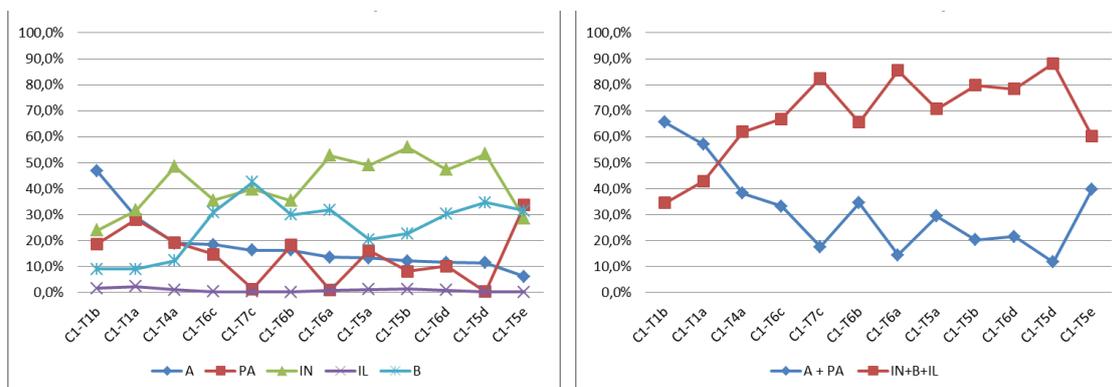
AZUL - IPM de respostas adequadas (A)

VERMELHO: IPM de respostas parcialmente adequadas (PA)

VERDE - IPM de respostas inadequadas (I)

HL53 – GRÁFICO N10

Desempenhos percentuais médios não flexibilizados e flexibilizados em cada um dos itens que solicitam usos normativos simples da linguagem em relação aos demais usos, no universo ampliado



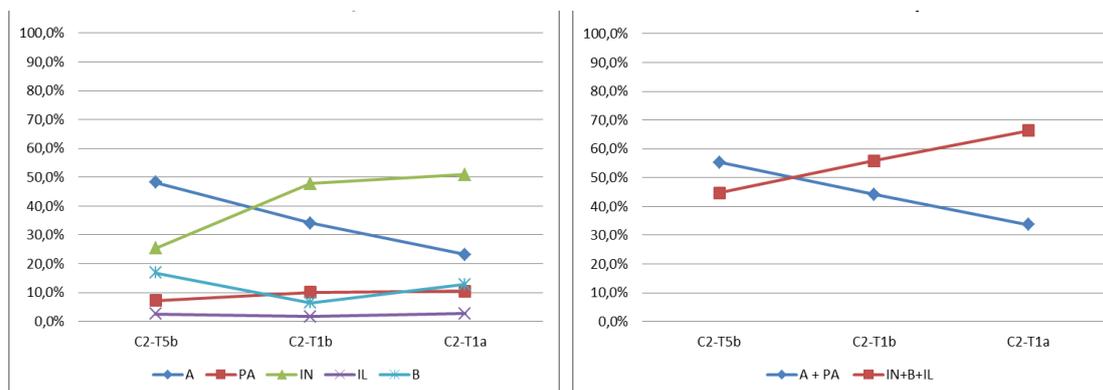
LEGENDA

Índice Percentual Médio (IPM)

- **AZUL** - IPM de respostas adequadas (A)
- **VERMELHO** - IPM de respostas parcialmente adequadas (PA)
- **VERDE** - IPM de respostas inadequadas (I)
- **LILÁS** - IPM de respostas ilegíveis (IL)
- **AZUL TURQUESA** - IPM de respostas em branco

HL54 – GRÁFICO N11

Desempenhos percentuais médios não flexibilizados e flexibilizados em cada um dos itens que solicitam usos normativos simples da linguagem em relação aos demais usos, no universo ampliado



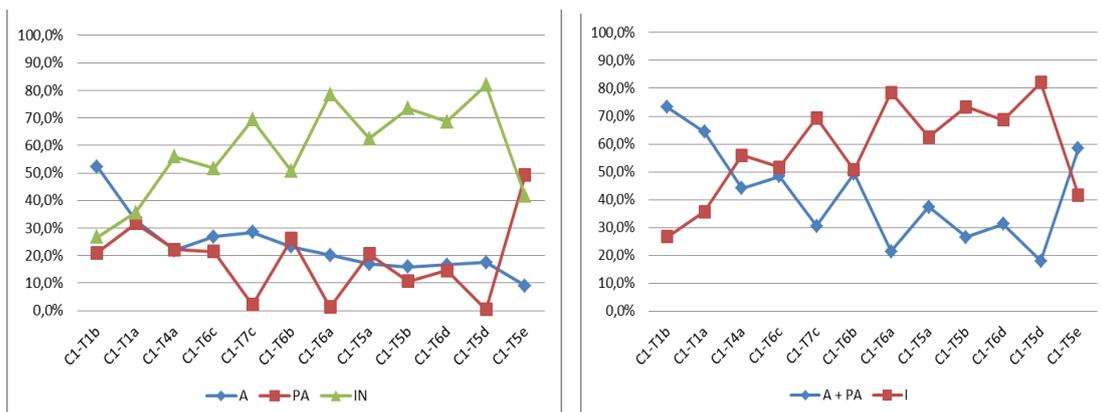
LEGENDA

Índice Percentual Médio (IPM)

- **AZUL** - IPM de respostas adequadas (A)
- **VERMELHO**: IPM de respostas parcialmente adequadas (PA)
- **VERDE** - IPM de respostas inadequadas (I)
- **LILÁS** - IPM de respostas ilegíveis (IL)
- **AZUL TURQUESA** - IPM de respostas em branco

HL55 – GRÁFICO N12

Desempenhos percentuais médios não flexibilizados e flexibilizados em todos os itens que solicitam usos simples (apenas no comando textual) da linguagem orientados por propósitos normativos em relação aos demais usos, no universo restrito



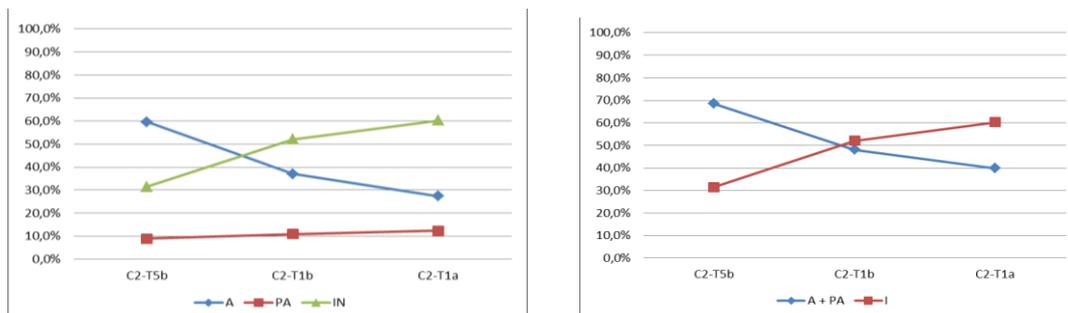
LEGENDA

Índice Percentual Médio (IPM)

- **AZUL** - IPM de respostas adequadas (A)
- **VERMELHO**: IPM de respostas parcialmente adequadas (PA)
- **VERDE** - IPM de respostas inadequadas (I)

HL56 – GRÁFICO N13

Desempenhos percentuais médios não flexibilizados e flexibilizados em cada um dos itens que solicitam usos normativos simples (apenas no texto) da linguagem em relação aos demais usos, no universo restrito



LEGENDA

Índice Percentual Médio (IPM)

- **AZUL** - IPM de respostas adequadas (A)
- **VERMELHO**: IPM de respostas parcialmente adequadas (PA)
- **VERDE** - IPM de respostas inadequadas (I)

HL56 – Fotografias de algumas respostas das crianças a algumas questões da Prova Campinas 2010

- F1C1T2b

b. Se um avião partiu do Rio de Janeiro com destino a Campinas, ele se movimentou no sentido do leste para o oeste ou no sentido do oeste para o leste?

Ele se movimenta do leste a oeste

c. Se você fosse de Campinas para Curitiba, você estaria viajando do norte para o sul ou do sul para o norte?

Vou a norte

d. Cite uma cidade do mapa que esteja situada, ao mesmo tempo, a sul e a leste da cidade de Campinas.

Ai não dá pra por, já se deu a sul e a leste de Campinas

- F1C1T2c

a. Trace, no mapa, o menor percurso que um avião faria do Rio de Janeiro para Campinas. Passada de São Paulo a Campinas

b. Se um avião partiu do Rio de Janeiro com destino a Campinas, ele se movimentou no sentido do leste para o oeste ou no sentido do oeste para o leste?

Ele se movimenta do leste a oeste

c. Se você fosse de Campinas para Curitiba, você estaria viajando do norte para o sul ou do sul para o norte?

Vou a norte

d. Cite uma cidade do mapa que esteja situada, ao mesmo tempo, a sul e a leste da cidade de Campinas.

Ai não dá pra por, já se deu a sul e a leste de Campinas

- F2C1T2b

a. Trace, no mapa, o menor percurso que um avião faria do Rio de Janeiro para Campinas.

b. Se um avião partiu do Rio de Janeiro com destino a Campinas, ele se movimentou no sentido do leste para o oeste ou no sentido do oeste para o leste?

DE LESTE PARA OESTE

c. Se você fosse de Campinas para Curitiba, você estaria viajando do norte para o sul ou do sul para o norte?

NORTE PARA SUL

d. Cite uma cidade do mapa que esteja situada, ao mesmo tempo, a sul e a leste da cidade de Campinas.

SÃO PAULO

- F2C1T2c

a. Trace, no mapa, o menor percurso que um avião faria do Rio de Janeiro para Campinas.

b. Se um avião partiu do Rio de Janeiro com destino a Campinas, ele se movimentou no sentido do leste para o oeste ou no sentido do oeste para o leste?

DE LESTE PARA OESTE

c. Se você fosse de Campinas para Curitiba, você estaria viajando do norte para o sul ou do sul para o norte?

NORTE PARA SUL

d. Cite uma cidade do mapa que esteja situada, ao mesmo tempo, a sul e a leste da cidade de Campinas.

SÃO PAULO

- F3C1T2b

a. Trace, no mapa, o menor percurso que um avião faria do Rio de Janeiro para Campinas.

b. Se um avião partiu do Rio de Janeiro com destino a Campinas, ele se movimentou no sentido do leste para o oeste ou no sentido do oeste para o leste?

Sentido leste para o oeste.

c. Se você fosse de Campinas para Curitiba, você estaria viajando do norte para o sul ou do sul para o norte?

Sentido norte para o sul.

d. Cite uma cidade do mapa que esteja situada, ao mesmo tempo, a sul e a leste da cidade de Campinas.

Santos, São Paulo, Curitiba e Angola do S

- F4C1T2b

a. Trace, no mapa, o menor percurso que um avião faria do Rio de Janeiro para Campinas.

b. Se um avião partiu do Rio de Janeiro com destino a Campinas, ele se movimentou no sentido do leste para o oeste ou no sentido do oeste para o leste?

FOI PARA O LESTE

c. Se você fosse de Campinas para Curitiba, você estaria viajando do norte para o sul ou do sul para o norte?

do sul PARA O NORTE

d. Cite uma cidade do mapa que esteja situada, ao mesmo tempo, a sul e a leste da cidade de Campinas.

- F1C1T2c

a. Trace, no mapa, o menor percurso que um avião faria do Rio de Janeiro para Campinas. Passando de São Paulo a Campinas.

b. Se um avião partiu do Rio de Janeiro com destino a Campinas, ele se movimentou no sentido do leste para o oeste ou no sentido do oeste para o leste?
Ele se passou do leste a oeste

c. Se você fosse de Campinas para Curitiba, você estaria viajando do norte para o sul ou do sul para o norte?
Para o norte

d. Cite uma cidade do mapa que esteja situada, ao mesmo tempo, a sul e a leste da cidade de Campinas.
As mãos delas por, ia a se dar ao mesmo tempo

- F3C1T2c

b. Se um avião partiu do Rio de Janeiro com destino a Campinas, ele se movimentou no sentido do leste para o oeste ou no sentido do oeste para o leste?
Sentido do leste para o oeste.

c. Se você fosse de Campinas para Curitiba, você estaria viajando do norte para o sul ou do sul para o norte?
Sentido norte para o sul.

d. Cite uma cidade do mapa que esteja situada, ao mesmo tempo, a sul e a leste da cidade de Campinas.
Santos, São Paulo, Taubaté e Angra dos Reis

- F1C1T3b

a. Cite duas ruas do mapa que sejam paralelas e duas que sejam perpendiculares à avenida Francisco Glicério.

Paralelas: Rua de Amélia, Rua Antônio Espinosa.

Perpendiculares: Rua Benjamin Constant, Rua Anchieta.

b. Marque no mapa, com a letra A, o cruzamento das ruas Treze de Maio e José Paulino e, com a letra B, o cruzamento das ruas Conceição e Irmã Serafina. Descreva, em palavras, o menor caminho possível que uma pessoa faria, a pé, para sair do cruzamento A e chegar ao cruzamento B.

Não dá para ir de após porque o cruzamento A está muito longe do cruzamento B.

c. Veja novamente os cruzamentos A e B que você marcou no item anterior. Um motorista de táxi sai do cruzamento A e quer chegar no cruzamento B, fazendo o menor caminho possível. Descreva, em palavras, esse caminho, sabendo que, no mapa, as flechinhas indicam o sentido obrigatório de percurso dos automóveis nas ruas do centro da cidade de Campinas.

Sim o caminho está certo não está na mão e o caminho.

- F3C1T3b

a. Cite duas ruas do mapa que sejam paralelas e duas que sejam perpendiculares à avenida Francisco Glicério.

Paralelas: Rua Treze de Maio e José Paulino.

Perpendiculares: Rua Irmã Serafina e Conceição.

b. Marque no mapa, com a letra A, o cruzamento das ruas Treze de Maio e José Paulino e, com a letra B, o cruzamento das ruas Conceição e Irmã Serafina. Descreva, em palavras, o menor caminho possível que uma pessoa faria, a pé, para sair do cruzamento A e chegar ao cruzamento B.

Se sair da letra A até a letra B.

- F1C1T3b

a. Cite duas ruas do mapa que sejam paralelas e duas que sejam perpendiculares à avenida Francisco Glicério.

Paralelas: Rua de Mesquita, Rua Antônia Serpentina.

Perpendiculares: Rua Benjamin Constant, Rua Anchieta.

b. Marque no mapa, com a letra A, o cruzamento das ruas Treze de Maio e José Paulino e, com a letra B, o cruzamento das ruas Conceição e Irmã Serafina. Descreva, em palavras, o menor caminho possível que uma pessoa faria, a pé, para sair do cruzamento A e chegar ao cruzamento B.

Não dá para ir de aqui porque o cruzamento A está muito longe do cruzamento B.

c. Veja novamente os cruzamentos A e B que você marcou no item anterior. Um motorista de táxi sai do cruzamento A e quer chegar no cruzamento B, fazendo o menor caminho possível. Descreva, em palavras, esse caminho, sabendo que, no mapa, as flechinhas indicam o sentido obrigatório de percurso dos automóveis nas ruas do centro da cidade de Campinas.

Dim o caminho esta parte não está no centro não é o caminho.

- F3C1T3b

a. Cite duas ruas do mapa que sejam paralelas e duas que sejam perpendiculares à avenida Francisco Glicério.

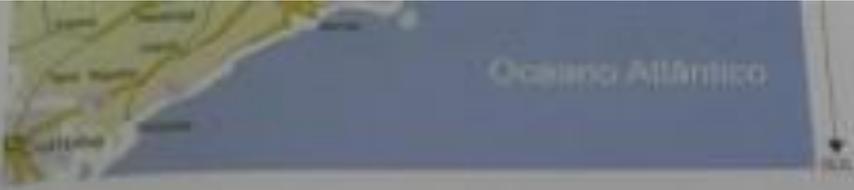
Paralelas: Rua Treze de Maio e José Paulino.

Perpendiculares: Rua Irmã Serafina e Conceição.

b. Marque no mapa, com a letra A, o cruzamento das ruas Treze de Maio e José Paulino e, com a letra B, o cruzamento das ruas Conceição e Irmã Serafina. Descreva, em palavras, o menor caminho possível que uma pessoa faria, a pé, para sair do cruzamento A e chegar ao cruzamento B.

Saida da letra A até a letra B.

- F4C1T2c



Oceano Atlântico

a. Trace, no mapa, o menor percurso que um avião faria do Rio de Janeiro para Campinas.

b. Se um avião partiu do Rio de Janeiro com destino a Campinas, ele se movimentou no sentido do leste para o oeste ou no sentido do oeste para o leste?

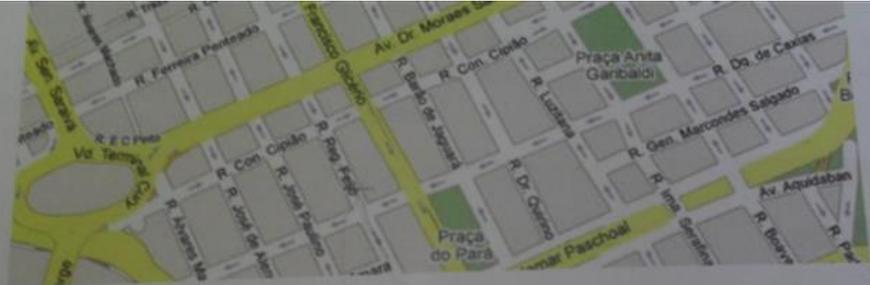
FOI PARA O LESTE

c. Se você fosse de Campinas para Curitiba, você estaria viajando do norte para o sul ou do sul para o norte?

do sul PARA o NORTE

d. Cite uma cidade do mapa que esteja situada, ao mesmo tempo, a sul e a leste da cidade de Campinas.

- F4C1T3b



a. Cite duas ruas do mapa que sejam paralelas e duas que sejam perpendiculares à avenida Francisco Glicério.

Paralelas: RUA FEIÓ RUA SERAFINA

Perpendiculares: AV DR MORAES SAES

b. Marque no mapa, com a letra A, o cruzamento das ruas Treze de Maio e José Paulino e, com a letra B, o cruzamento das ruas Conceição e Irmã Serafina. Descreva, em palavras, o menor caminho possível que uma pessoa faria, a pé, para sair do cruzamento A e chegar ao cruzamento B.

RETO

- F5C1T3b

a. Cite duas ruas do mapa que sejam paralelas e duas que sejam perpendiculares à avenida Francisco Glicério.

Paralelas: Avenida Barão

Perpendiculares: Rua Dr. Manoel Baltar e Rua da Lapa

b. Marque no mapa, com a letra A, o cruzamento das ruas Treze de Maio e José Paulino e, com a letra B, o cruzamento das ruas Conceição e Irmã Serafina. Descreva, em palavras, o menor caminho possível que uma pessoa faria, a pé, para sair do cruzamento A e chegar ao cruzamento B.

Sequele por vi, do lado da direita
e depois virando
atracê tem que dar os dois lados para

c. Veja novamente os cruzamentos A e B que você marcou no item anterior. Um motorista de táxi sai do cruzamento A e quer chegar no cruzamento B, fazendo o menor caminho possível. Descreva, em palavras, esse caminho, sabendo que, no mapa, as flechinhas indicam o sentido obrigatório de percurso dos automóveis nas ruas do centro da cidade de Campinas.

- F6C1T4a



a. Se fosse você o fotógrafo dessas fotos, onde você estaria que

foto 1? Em pé normal

foto 2? Em um avião

foto 3? Em um avião

foto 4? De suelta na chãd

- F13C1T4a

b. Em 2011, Campinas completará 237 anos. O jornal da cidade premiará a melhor redação que contar as mudanças ocorridas no Largo do Rosário, ao longo do tempo. Observe as fotos e escreva o seu texto para esse concurso.

a pomba e a urcinha

Um urcinha estava deitado na rua como intêdiado e a pomba apressou na gaveta e disse oi: — Vamos Brincos disse a pomba esta cansada mas vamos foram Brincos e urcinha dermaim quando acordou e a pomba disse da proxima vez não te chamo para Brincos.

- F18C1T4a



a. Se fosse você o fotógrafo dessas fotos, onde você estaria quando tirou a:

foto 1? ja estava no rio

foto 2? estava muito fô

foto 3? estava com uns 90 anos

foto 4? estaria novo como estou hoje

- F1C1T5a

MILHAR		MILHÃO		MILHAR		UNIDADE	
C	D/U	C	D/U	C	D/U	C	D/U
		2	33	0	0	0	0
		1	00	0	0	0	0
		<hr/>					
		3	33	0	0	0	0

- F2C1T5e

e. Arme e efetue a divisão de 1000 por 80.

$$1000 \div 80 = 12$$

$$\begin{array}{r} 1000 \\ - 20 \\ \hline 160 \\ \hline 00 \end{array}$$

- F4C1T5e

e. Arme e efetue a divisão de 1000 por 80.

$$\begin{array}{r} 1000 \overline{) 80} \\ \underline{80} \\ 200 \\ \underline{160} \\ 40 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12,5 \\ 80 \overline{) 1000} \\ \underline{960} \\ 40 \\ \underline{40} \\ 0 \end{array}$$

- F5C1T5e

e. Arme e efetue a divisão de 1000 por 80

$$\begin{array}{r} 1000 \overline{) 80} \\ \underline{80} \\ 200 \\ \underline{160} \\ 40 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12,5 \\ 80 \overline{) 1000} \\ \underline{960} \\ 40 \\ \underline{40} \\ 0 \end{array}$$

- F9C1T5e

e. Arme e efetue a divisão de 1000 por 80.

Uma escola, comprou 1000 ingressos para os alunos e os professores irem no cinema. a escola pagou 80 reais parcelas. quanto eles pagaram para assistir o filme?

R. $1000 \div 80 = 12 \text{ R. } 40$

R. ELES PAGARAM 12 PARCELAS,

- F5C1T7c

b. Como a reciclagem de aparas pode contribuir para a preservação do meio ambiente?

Porque os humanos não são capazes mais de viver e os animais é muito boa para saúde da natureza e fazer mais coisas.

c. Quantas toneladas de aparas poderão ser recicladas para se preservar cerca de 60 árvores adultas?

R. 20 toneladas.

- F9C1T7c

c. Quantas toneladas de aparas poderão ser recicladas para se preservar cerca de 60 árvores adultas?

20 toneladas de aparas pode ser recicladas para preservar 60 árvores adultas.

- F13C1T7c

c. Quantas toneladas de aparas poderão ser recicladas para se preservar cerca de 60 árvores adultas?

1 tonelada 20
 2 toneladas 40
 3 toneladas 60

- F14C1T7c

b. Como a reciclagem de aparas pode contribuir para a preservação do meio ambiente?

Preservando 20 árvores e
 não derrubando as árvores

c. Quantas toneladas de aparas poderão ser recicladas para se preservar cerca de 60 árvores adultas?

$$\begin{array}{r} 60 \overline{) 120} \\ \underline{60} \quad 0 \quad 3 \quad - \\ 00 \end{array}$$

R: São 3 toneladas

- F18C1T6b

b. O texto afirma que a cidade de Campinas produz cerca de 850 toneladas de lixo, por dia. Quantas toneladas de lixo a cidade produz em um mês? Mostre o cálculo.

Handwritten calculations for question b:

$$25500$$

$$\begin{array}{r} 850 \\ 850 \\ 850 \\ +850 \\ \hline 3400 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 850 \\ 850 \\ 850 \\ +850 \\ \hline 3400 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 850 \\ 850 \\ \hline 1700 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3400 \\ 3400 \\ +1700 \\ \hline 8500 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8500 \\ 8500 \\ +8500 \\ \hline 25500 \end{array}$$

c. Sabendo que uma tonelada de lixo corresponde a 1000 quilos de lixo, 2 toneladas e meia corresponderão a quantos quilos de lixo?

1500 quilos de lixo

- F7C1T6c

a. Qual será a altura máxima que o aterro Delta A poderá atingir, caso a CETESB autorize a sua ampliação?

altura de 630 metros.

b. O texto afirma que a cidade de Campinas produz cerca de 850 toneladas de lixo, por dia. Quantas toneladas de lixo a cidade produz em um mês? Mostre o cálculo.

Handwritten calculation for question b:

$$\begin{array}{r} 850 \\ \times \\ \hline 000 \end{array}$$

ou seja nenhum lixo.

c. Sabendo que uma tonelada de lixo corresponde a 1000 quilos de lixo, 2 toneladas e meia corresponderão a quantos quilos de lixo?

Handwritten calculation for question c:

$$\begin{array}{r} 1000 \\ - 2777 \\ \hline 000 \end{array}$$

d. Observe a multiplicação

- F4C2T1b

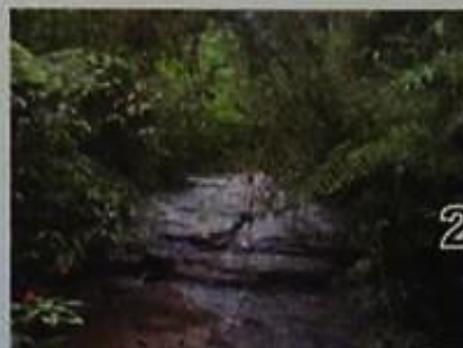
b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



A foto 2. Porque a foto 1 está com a água mais suja e a mata ciliar está mais longe do rio.

- F6C2T1b

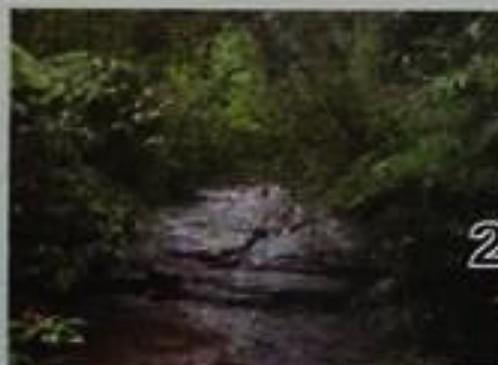
b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



Ca foto dois. Por que ela está mais limpa mais bem cuidada e a outra está toda lá rente a água toda suja.

- F9C2T1b

b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



A foto dois está preservada porque tem a mata ciliar que a protege

- F11C2T1b

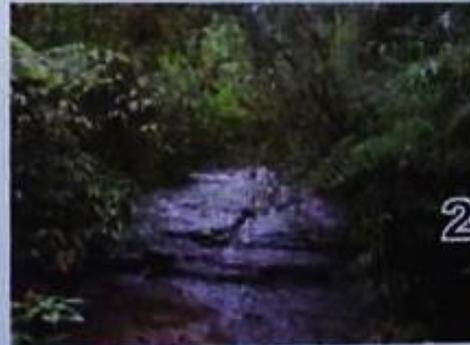
b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



A numero 2. Porque parece que ela foi preservada, com a mata na mesma e não foi desmatada.

- F12C2T1b

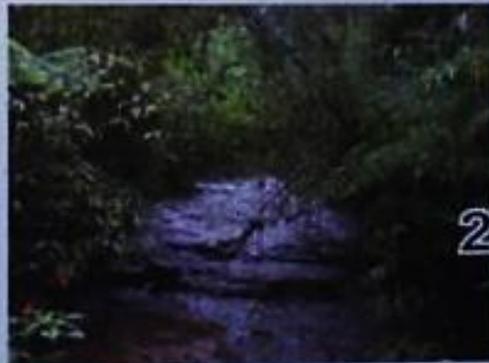
b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



A numero 1.
Porque isso parece que a mata continua a mesma.

- F13C2T1b

b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



A numero 2. Porque parece que a mata continua a mesma.

- F16C2T1b

b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



*A foto 1. Porque ele não tem a mata
para sugar e a foto 2 a água está preservada*

- F17C2T1b

b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



*A foto 1. porque a foto 1
aparece a água suja e usada
é diferente da foto 2 que
está limpa*

- F19C2T1b

b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



Por que a foto 1 e não a 2a porque
 Por que também a foto 1 tem barragem

- F22C2T1b

b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



Nenhuma das águas foi preservada.

- F24C2T1b

b. Observe as fotos 1 e 2 abaixo. Qual delas sugere que o curso d'água foi preservado. Por quê?



em ambas as fotos de
 foi mais preservada
 porque tem mais árvores
 e rio, não estagnado.

- F5C2T1d

De acordo com essa tabela, se o curso d'água possuir uma largura igual a 180 m, qual deverá ser a largura mínima da mata ciliar a ser preservada?

A largura mínima da mata ciliar é
 100 m.

d. Ainda de acordo com a tabela, qual é a largura que um curso d'água pode ter se a largura de sua mata ciliar é de 30 m?

A largura do curso d'água é 10 m.

- F15C2T1d

d. Ainda de acordo com a tabela, qual é a largura que um curso d'água pode ter se a largura de sua mata ciliar é de 30 m?

A largura ciliar é de 70 m.

- F2C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Ultras - bullying

Cris - brincadeira

Palito de dente - bullying

Wm - brincadeira

b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

Letras altas, baixas, acima da pele e com dig-
-nidade de aprender.

- F3C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Brincadeiras de: bater, xingar, maltratar e outras parecidas, é bullying.
 Brincadeiras de: falar as qualidades do colega, falar as coisas que gosta, não é bullying

- b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

Pessoas que não tem respeito ao próximo.

- F4C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Quando fica nervoso com o colega e o outro não sabe lidar com a situação do amigo bater e bater no colega

- b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

o zate fica chupando o cabelo e fica puchando o cabelo

- F5C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola “Orlando Carpino”, a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

PODE IR ENCOQUER POSTO É CASO NÃO
TEM CURA

- F6C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola “Orlando Carpino”, a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Bullying - agressão verbal.
O que não é bullying - brincadeiras sem
intenção de machucar.

- b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

É quando existe pessoas agressivas que
tem a intenção de machucar.

- F10C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola “Orlando Carpino”, a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

De a brincadeira começa bato e é claro que vai terminar bato, mais se a brincadeira não é de violência só chingando pode dar buga mais nem tanto.

b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

Sei lá porque esses dias teve bullying aqui e não teve motivo nenhum.

- F11C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola “Orlando Carpino”, a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

De chama a pessoa apedalar e muito magoar.

- F12C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Quando dois pessoas brigam na rua ou na escola. E um deles chama uns amigos para bater em outros.

- F13C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Uma menina foi vítima de BULLYING, mas eu não falar nunca uma palavra foi foi vítima.

- b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

Briga, namorad.

- F14C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Das algumas amigos pode estas brincadeiras de luta e pode se tornar um bullying. E outros amigos pode aceitar um caso na outra e pedir desculpa e não não se torna um bullying.

b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

Brigando um com o outro.

- F15C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Caso de Bullying - Brincadeira de meminho pega meminho.
 Caso de Brincadeiras - Pega-Pega com a mala inteira.

b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

Algumas brincadeiras de mau gosto.

- F16C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Quando chama de gorda, magra, feio, etc.

- b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

Porque quando eles eram pequenos eles eram tratados com violência

- F17C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Justin Bieber é um menino famoso e já sofreu bullying as pessoas chamam ele de Justin Bieber, Justin Bizar, e até a princesa do Japão já sofreu bullying por ter mais gordinho, etc.

- b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

Problemas em casa com a família, brigas, etc.

- F21C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é inglesa utilizada para descrever atos de violência intencional praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

perseguição

- F22C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Uma brincadeira pode se tornar um caso de "bullying" se for feita com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- F23C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola “Orlando Carpino”, a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Bullying – fazer chorar
O que não é Bullying – brincadeiras sem
intenção de magoar.

b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

Pessoas maldosas

- F28C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola “Orlando Carpino”, a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

A brincadeira hoje não pode virar caso
de bullying.

- F29C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola “Orlando Carpino”, a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Brincadeira de pega pega não é bullying
já o de dominar não.

- F30C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola “Orlando Carpino”, a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Eu conheço uma pessoa que foi vítima de bullying, ela foi acusada de estar grávida, só por que estava acima da peso.

- F31C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Um caso de gozo, diferença de cor,
de religião, de altura e de classe
social.

- F32C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

- a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Quando é bullying é um grupo
que tira sarro de uma pessoa que
é gorda quando não é bullying é
pessoas que estão brincando com a
pessoa gorda e se divertindo.

- b. O que leva a ocorrer casos de *bullying* na escola?

- F33C2T5a

Texto 5 - Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Não andar de bicicleta quando está frio.

- F35C2T5a

Texto 5 - Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

Ola o bullying é uma brincadeira de mau gosto sem eu fosse Presidente do Brasil eu seria uma lei que acabaria com essa brincadeira.

- F38C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

chingar, caso sexual e fúria
e etc.

- F41C2T5a

Texto 5 – Em um texto publicado no jornal *Da hora*, da escola "Orlando Carpino", a professora Mara Cyrino explica que *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para descrever atos de violência intencionais e repetidos praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir os outros.

a. Algumas brincadeiras entre colegas podem se tornar casos de *bullying* e outras não. Releia a definição proposta acima e dê um exemplo de cada caso.

É caso de uma professora
chamada Mara Cyrino.

Bibliografia

- ARFUCH, Leonor. La entrevista, una invención dialógica. Barcelona: Paidós, 1995.
- AUSTIN, John L. *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: 1977.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikail. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, Editora Hucitec, 11ª edição, 2004.
- BORTOLAZZO, M. *Entre o escrito e o lido, a palavra como ‘ponte’ – respostas aos enunciados da Prova Campinas – 2008*. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2013.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008.
- CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990.
- COLLINS, H.; KUSCH, M. *A forma das ações: o que humanos e máquinas podem fazer*. Belo Horizonte (MG): Fabrefactum, 2010.
- CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria crítica e pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro (RJ): Rosa dos Tempos, 1997.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.
- DE CERTEAU, Michel. *A Cultura e a Escola in A Cultura no Plural*. SP: Papyrus, 2001.
- DERRIDA, Jacques. *La dissémination*. Paris: Seuil, 1971.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DERRIDA, Jacques. *Pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Jacques Derrida. Primeiros passos: da linguagem à escritura. In: *Revista Mente, Cérebro & Filosofia. Fundamentos para a compreensão contemporânea da psique*. São Paulo: Duetto. n. 12, agosto, p.49-57, 2008.
- ËNGESTRÖM, Y. Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and instruction*, n. 1, p. 243-259, 1991.
- GEBAUER, Gunter. *O pensamento antropológico de Wittgenstein*. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2013.
- GERRARD, S. Wittgenstein's philosophies of mathematics. *Synthese* 87, p. 125-142, 1991.
- GERRARD, S. A philosophy of mathematics between two camps. In: SLUGA, H.; STERN, D.G. (Ed.). *The Cambridge companion to Wittgenstein*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1999.
- GLOCK, H.-J. *Dicionário de Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- GLOCK, H.-J. *Necessity and normativity*. In: SLUGA, H.; STERN, D. G. (Ed.). *The Cambridge companion to Wittgenstein*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, p. 198-225, 1999.
- HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- JANIK, A. TOUMIN, G. *A Viena de Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991.
- LAVE, Jean. *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LAVE, Jean. A selvageria da mente domesticada. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 46, 1996.
- LAVE, Jean. *Cognition in Praticce: Mind, Mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LAVE, Jean; CHAIKLIN, Seth (Eds.). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press, 2006.
- LEKTORSKY, V. A. *Historical change of the notion of activity: philosophical presuppositions*. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (Ed.). *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Copenhagen: Aarhus University Press, p. 100-113, 2002.
- LIVET, Pierre. *As normas: análise da noção, estudo de textos: Wittgenstein, Leibniz, Kelsen, Aristóteles*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas (SP): Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas de enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MIGUEL, Antonio. *Percursos indisciplinados na educação escolar e na formação de professores: uma contribuição para a desconstrução da educação escolar disciplinar*. Simpósio ENDIPE-2012: "Professor polivalente e o currículo interdisciplinar: desafios para a Didática e as Práticas de Ensino (metodologias específicas)". Campinas (SP), 2012.

- MIGUEL, Antonio. Is the mathematics education a problem for the school or is the school a problem for the mathematics education? *RIPEMV*, 4, N. 2, pp. 5-35, 2014.
- MIGUEL, Antonio; SOUZA, Eliana da Silva. *Um estudo sobre o processo de obsolescência de uma prática cultural: a prova dos nove*. Anais do III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (III SIPEM), sob a forma de CD-ROOM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), 2006.
- MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise S.; MOURA, Anna R. L. Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. *Revista Reflexão e Ação*, 20(2), 1-26, 2012.
- MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise S. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. *Cadernos Cedes*, v. 28, n. 74, jan./abr., 2008.
- MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise S.; MOURA, Anna R. L. de. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké*, Campinas, v. 18, p. 129-206, 2010.
- MIGUEL, Antonio; MOURA, Anna R. L. *Avaliação sistêmica em Matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões*. In: Dalben, A. I. L. de F.; Pereira, J. E. D.; Leal, L. de F. V.; Santos, L. de C. P. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 647-671, 2010.
- MIGUEL, Antonio. *Formação Escolar, Prova Campinas 2010 e Jogos Indisciplinares de Linguagem*. No prelo, 2015.
- MIGUEL, Antonio; MOURA, Anna Regina L.M.; SILVA, Lilian L. P. M.; FERREIRA, Norma S. A. Prova Campinas 2010: entre usos alegóricos e normativos de linguagem. *Zetetiké*, v. 23, n. 43. Número temático 2015: Educação, Matemática e Artes.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MONK, Ray. *Wittgenstein: o dever do gênio*. São Paulo: Cia das Letras. Trad. Carlos Afonso Malferrari, 1995.
- MORENO, Arley. *Wittgenstein - Através das Imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- MORENO, Arley. *Wittgenstein: os labirintos da linguagem*. São Paulo: Moderna, Campinas: UNICAMP, 2000.
- MOURA, Anna R. L.; MIGUEL, Antonio; SILVA, Lilian L. M.; FERREIRA, Norma S. A. *Relatório final da avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano do ciclo II da rede escolar municipal de Campinas - SP - 2008*. Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas. Acessível em: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/>
- NAKAMURA, Érica M. *Problematização da prática de controle de estoque: limites e possibilidades em uma turma de Educação Infantil*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- NIETZSCHE, F. *A vontade de poder*. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Apresentação de Gilvan Fogel. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- NORONHA, Ludmila G. *Prova Campinas: uma política pública indisciplinar de avaliação sistêmica*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP), 2014.
- PENNYCOOK, A. *Uma Linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PETERS, M. A.; MARSHALL, J. D. *Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy*. Westport: CT.; London: Bergin & Garvey, 1999.
- SANTOS, Madalena P. *Encontros e esperas com os ardinas de Cabo Verde: aprendizagem e participação numa prática social*. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Portugal, 2004.
- SCHATZKI, Theodore R. *Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social*. New York: Cambridge University Press. 1996.
- SCHATZKI, Theodore R. *Practice mind-ed orders*. In: Schatzki; Knorr-Cetina; von Savigny (Eds.). *The practice turn in contemporary theory*, p. 50-63. London, New York: Routledge, 2001.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados In Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. p. 119 - 141. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- SOUZA, Eliana da Silva. *A prática social do cálculo escrito na formação de professores: a história como possibilidade de pensar questões do presente*. 2004. 284 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical investigations*. New York: Basil Blackwell, 50th, 2001.

- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Cultura e valor*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Da certeza*. Trad. Maria Elisa Costa. Lisboa: Edições 70, 1990.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Observaciones sobre los fundamentos de la Matemática*. Alianza, 1987.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *O livro azul*. Lisboa: Edições 70, 1992 a.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *O livro castanho*. Lisboa: Edições 70, 1992b.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Zettel*. Traducción de Octavio Castro y Carlos Ulises Moulines. Prólogo explicativo de G.E.M. Anscombe y C.H. von Wright. Londres: Basil Blackwell, 1967.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade do Estado de São Paulo, 2010.