

ITENS DE “ANÁLISE LINGUÍSTICA” NO SAERJINHO: UMA REFLEXÃO

Renata da Silva de Barcellos (CEJLL/NAVE)
osbarcellos@ig.com.br

a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas.

(MENDONÇA, 2006, p. 204)

RESUMO

Para auxiliar seu planejamento e o de sua escola, entregamos a você este artigo parte da minha pesquisa do pós-doutorado com análise de avaliação externa SAERJINHO 3º bimestre de 2014, cujo foco são as competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua portuguesa. Os dados da análise foram organizados por tópicos de acordo com a Matriz de Referência da base de elaboração do SAERJ: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro: Sistema Nacional de Avaliação Básica) e classificados de acordo com os descritores desta. São informações importantes para que você avalie o desempenho de seus alunos. Aproprie-se das análises e tome-as como base para definir sua prática pedagógica, aproveitando-se do contato até mesmo com itens inéditos de outros concursos, de modo a impulsionar a construção do saber nesta nova área do conhecimento.

Palavras-chave: Análise linguística. Ensino. Matriz de referência.

1. Introdução

A partir da década de 80, começou a haver uma mobilização para a reformulação da abordagem do ensino de língua portuguesa (daqui por diante língua portuguesa), cujo objetivo é qualidade do ensino desta disciplina. Autores como Fávero & Koch (1983), Luft (1997), Geraldi (1984), Perini (1985), dentre outros, trouxeram contribuições. Em oposição ao ensino tradicional da gramática, passa-se a defender a “prática de análise linguística”, articulada às práticas de leitura e de produção de textos”, (GERALDI, 1984). Segundo este autor, o uso dessa expressão “não se deve ao mero gosto por novas terminologias”, pois, de acordo com ele, a “análise linguística” incluiria “tanto o trabalho sobre questões tradicio-

nais da gramática quanto questões mais amplas a propósito do texto” (*Ibidem*, p. 74).

De acordo com Soares (1998), é principalmente a partir da segunda metade da década de 80, com a redemocratização do país e com a contribuição das ciências linguísticas – linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso – ao ensino de língua portuguesa, uma nova concepção de linguagem e de língua surgiu. Esta como “enunciação, discurso, [...] que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. (*Ibidem*, p. 59). Essa nova abordagem significa que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana (GERALDI, 1984). Como “uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 2000, p. 20). Isso culminou, na década de 90, no surgimento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Assim, o ensino assume uma abordagem mais interativa, tomando o texto como objeto de estudo, pois “é no texto que a língua se revela em sua totalidade” (GERALDI, 1997, p. 135). E, nessa perspectiva, Bronckart afirma que a aula “deve conter uma perspectiva crítica, responsável e contextualizada, que leve o aluno a refletir e a posicionar-se diante do que aprende” (1999, p. 69). Nesse sentido, o papel da leitura é indispensável, pois a reflexão, o posicionamento e a defesa de um ponto de vista serão possíveis, de forma efetiva, se o educando souber valer-se dos saberes decorrentes da interconexão das leituras feitas em suas vivências, experiências cotidianas e de aprendizagem.

Nos anos 2000, com a percepção da necessidade de mudança no que tange ao ensino de língua portuguesa, foram explorados os Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar como deve ser tratada a língua, acabando assim com a visão de que é a mais difícil, de que a forma de expressão “certa” é a norma culta. Além disso, contribuem também para uma maior aceitação e valorização das variedades linguísticas:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “língua portuguesa”, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (...). A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos

programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN, 1998)

Com o surgimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, inicialmente, não se sabia como mudar uma prática enraizada. Aos poucos, boas práticas foram sendo criadas e disseminadas. Concomitante a isso, foi começando o *boom* do desenvolvimento tecnológico e o nascimento de uma nova linguagem: o internetês. Para Almeida, estudar as influências do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) – permite “estabelecer inter-relações entre as abordagens que fundamentam tanto a educação presencial como a virtual e, sobretudo, implica reconhecer que mudar o meio pelo qual se desenvolve a educação significa mudar a própria educação”. (ALMEIDA, 2003, p. 201)

Com as marcas do internetês nos textos acadêmicos e o surgimento de múltiplas possibilidades de uso da internet e das avaliações externas como SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o educador dessa área precisou rever sua prática e atualizar a sua metodologia, para atender às necessidades do mundo contemporâneo. Apesar disso, nas duas últimas décadas, as aulas de gramática e as provas externas ainda têm se restringido, ao reconhecimento e à classificação de palavras e de funções sintáticas.

Diante desta realidade, consideramos imprescindível o desenvolvimento de pesquisas sobre mudanças no “ensino de gramática” na escola. O presente estudo tem como problemática central a análise linguística dos itens de avaliação externa como saerjinho. Muitas vezes, ela não é bem elaborada no que se refere ao proposto na matriz de referência. Quanto a esta, o referencial é a do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), que se configura como pioneiro, na tentativa de mensurar o desenvolvimento de competências através do processo de escolarização. Sendo necessária, assim, a reformulação de ambas: uma para propor um novo descritor para classificar o item proposto e outra com o objetivo de reelaborá-lo para ser classificada em um dos descritores propostos pela Matriz de Referência. Essa ideia surgiu da percepção cada vez maior do desinteresse dos educandos – nativos ou imigrantes digitais – pela disciplina de língua portuguesa e, por consequência, do baixo desempenho nas diversas avaliações externas, e de um discurso entre a abordagem dos conteúdos nestas “não cai gramática. E só interpretação”, “Para que estudar gramática – regras?”.

A partir dessa visão dos educandos e das dificuldades em traba-

lhar os diversos aspectos da análise linguística, atualmente, enfrentamos um enorme dilema: Como fazê-los ter bom desempenho nas avaliações externas/internas e interesse pela disciplina? Para isso, propomos o uso dos descritores de língua portuguesa na nossa prática pedagógica. Esses são definidos como

Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram. (INEP, 2009)

Nesta pesquisa, o que apresentaremos é a análise linguística dos itens do SAERJINHO do 3º bimestre de 2014 a partir da sua Matriz de Referência.

2. Justificativa

O que nos motivou a navegar pelos itens de análise linguística do SAERJINHO foi o aprofundamento do conhecimento da Matriz de Referência por causa dos resultados apresentados pela SEE (Secretaria de Estado de Educação) e pela direção do Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE e da cobrança deles. Cabe ressaltar que, nesta instituição, todo bimestre que o SAERJINHO é aplicado, a equipe das áreas envolvidas se reúne no período da realização da avaliação externa para elaborarem o gabarito. Depois de pronto, os cartões-resposta da escola (os educandos recebem dois para preencher: o da SEE e o do CEJLL/NAVE) são corrigidos e o desempenho é avaliado em até dois pontos. Quando todos os resultados estão prontos, a direção analisa o desempenho de cada turma.

Em uma dessas práticas, ao longo de 2013, tivemos a ideia de, depois da correção, verificar o que cada educando errou e analisar as habilidades que precisavam ser desenvolvidas. A partir das constatações e do currículo mínimo a ser contemplado, propusemos atividades para aprimorá-las. Desde esse período, temos o cuidado de selecionar itens cujas habilidades e competências sejam distintas para, ao término do bimestre, haver maior possibilidade de bom resultado. De que forma isso é realizado? Desde o terceiro bimestre de 2013, no NAVE/CEJLL, implementa-

Com base nesta constatação, ficamos mais intrigada e, com isso, lemos pesquisas recentes na área: *Fatores Intraescolares e Bom Desempenho*: Enfatizando o Clima Escolar no SAERJ 2013, de Juliana Frizzoni Candian. *Análise Linguística e Pedagógica de Itens de Leitura: Reflexões Sobre o SAERJ e a Prova Brasil*, de Talita da Silva Campos (UERJ); e *A Evolução das Políticas de Avaliação do RJ na Visão dos Professores*: do Nova Escola ao SAERJ, de Diana Gomes da Silva Cerdeira (UFRJ) e de Andréa Baptista Almeida (UFRJ).

Ao longo dessas leituras, o nosso interesse pelo objeto de estudo só aumentou, e algumas inquietações surgiram: nós, educadores de língua portuguesa, estamos preocupados em focar o ensino produtivo apreendido pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e preparados para mudar os modos conteudistas? Temos percepção da concepção da linguagem que norteia nossa prática? Estamos preparados para superar as práticas tradicionais e substituir as não produtivas por aquelas que levam a um melhor conhecimento por parte do educando? Analisamos os itens de análise linguística a partir da Matriz de Referência?

Considerando esses questionamentos, este trabalho tem por objetivo geral: verificar se os itens de análise linguística atendem às habilidades e às competências propostas nas matrizes de referência. A partir disso, os objetivos específicos são: a) analisar a abordagem dos itens propostos com a Matriz de Referência do SAERJINHO; b) propor uma releitura das matrizes de referência do SAERJINHO; c) propor a reformulação dos itens não condizentes à Matriz de Referência; d) contabilizar os itens de análise linguística de acordo com a adequação à Matriz de Referência; e) apresentar gráficos com o quantitativo de itens por temática e descritores trabalhados.

A hipótese é de que, a partir da pesquisa realizada acerca dos itens de análise linguística, será verificado que, na maioria das vezes, as formulações propostas não contemplam a Matriz de Referência. Há a documentação que embasa as avaliações externas, mas, em muitos, a elaboração não atende às exigências. Com isso, será constatado também que há indícios de evolução nas formulações dos itens, nos últimos anos, em termos do uso da linguagem. O texto passa a ser considerado como um todo organizado de sentido, cujas partes se inter-relacionam de modo a permitir que os candidatos apliquem suas competências e habilidades para a compreensão e interpretação do que leem, oportunizando o desenvolvimento do senso crítico.

3. SAERJ: histórico e a Matriz de Referência

Ao longo da década de 90, houve a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, cujo objetivo é avaliar o desempenho e monitorar a evolução da qualidade da educação no Brasil por meio de testes padronizados.

Por consequência, em 2000, ocorreu o surgimento de sistemas estaduais e municipais de avaliação, cada vez com mais tendência a seguir o modelo do Sistema Nacional de Avaliação Básica. Destacamos nesse período também, a instituição da Prova Brasil e do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e do Nova Escola. Este foi criado durante a gestão de Anthony Garotinho. A prova avaliou o desempenho dos alunos da 3ª e 6ª séries do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. Em 2004, houve uma mudança: transferiu-se o contrato de gestão para o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED – constituído por um grupo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O programa foi reformulado para se concentrar na avaliação das escolas por desempenho, fluxo escolar e gestão.

Em 2008, no governo de Sérgio Cabral, termina o programa Nova Escola e há a implementação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro cujo objetivo é promover uma análise do desempenho dos educandos nas áreas de língua portuguesa e matemática do 5º e 9º anos do ensino fundamental (antigas 4ª e 8ª séries) e o 3º ano do ensino médio. Atualmente, este sistema de avaliação compreende dois programas que se complementam: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa.

Em 13 de abril de 2011, o SAERJINHO, sistema de avaliação bimestral da construção do conhecimento nas escolas, foi implantado pela Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. Desde então, os alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e das três séries do ensino médio regular realizam bimestralmente provas de língua portuguesa e de matemática. Esta avaliação é elaborada com base na Matriz de Referência do SAEB, cujo objetivo é acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem. As provas são bimestrais, as realizadas nos 1º, 2º e 3º são diagnósticas; isto é, para a Secretaria, devem ser usadas como uma “ferramenta pedagógica” e para o educador analisar se as competências e habilidades estabelecidas para o bimestre foram atingidas.

No 4º bimestre, é aplicado o Sistema de Avaliação da Educação

do Estado do Rio de Janeiro com base no IDERJ (Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro) e para a distribuição da bonificação. As provas são constituídas de 45 questões objetivas, imagens e fragmentos de textos para contextualizar o aluno. É necessário um estudo que analise a elaboração, aplicação e os resultados dessa prova, cujos conteúdos avaliados se referem ao currículo mínimo (CM). Espera-se que, nas atividades diferenciadas propostas, o educador desenvolva as habilidades e competências a partir dos conteúdos a serem contemplados naquele bimestre e, por consequência, o educando esteja habilitado a discutir e compreender os tópicos abordados.

Quanto à Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica, cabe ressaltar que proporemos uma reformulação para classificar os itens de análise linguística do Novo ENEM e do SAERJINHO. Entretanto, refletiremos antes sobre o currículo mínimo a ser trabalhado para que os educandos façam as diferentes avaliações externas.

4. Currículo mínimo

O currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro foi elaborado no fim do ano letivo de 2010. Antes, o que havia eram as Orientações Curriculares. Não existia um ‘currículo oficial’”. No período de elaboração, em janeiro de 2011, os professores foram informados do processo, via site da Secretaria, e convidados a contribuir com suas sugestões. O período para isso foi curto: apenas alguns dias e, em fevereiro, no início do ano letivo, já estava implantado oficialmente na rede estadual.

O documento foi criado com a intenção de servir como referência a todas as escolas estaduais do Rio de Janeiro. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar na construção do conhecimento de cada disciplina, no ano de escolaridade e no bimestre. Isso, com base nas atuais demandas de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes (Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais), mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais.

A elaboração do currículo mínimo se dividiu em diferentes fases. Na primeira (2011), foram priorizados os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio regular e os componentes de matemática, língua portuguesa/literatura, história, geografia, filosofia e sociologia. Na segunda (em 2012), foram reformulados os nomeados acima e elaborados

os de artes, ciências/biologia, educação física, língua estrangeira, física e química.

Na mesma resolução em que definiu a obrigatoriedade da aplicação integral do currículo mínimo, a SEEDUC estabeleceu uma formação continuada.

No Art. 6º, estabelece que a “Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro promoverá, gradualmente, a oferta de cursos de formação continuada aos professores, alinhados ao currículo mínimo”. (RESOLUÇÃO SEEDUC nº 4.866)

Anualmente, são abertas turmas de formação continuada. A proposta é de um curso a distância, com encontros presenciais bimestrais. No edital deste ano, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), responsável pelo curso e pela seleção, argumenta que

Com a implementação do currículo mínimo pela SEEDUC, surgiu a necessidade de intensificar a capacitação e formação do professor para o uso do currículo no cotidiano da sala de aula, através de diferentes ações, entre elas a elaboração de planos de trabalho que busquem, cada vez mais, a autonomia autoral [...] Pretende-se que o processo se traduza, de fato, em uma mudança nos procedimentos de ensino e aprendizagem na sala de aula; ou seja, deseje-se que a formação continuada possa, ao mesmo tempo, contribuir para elevar o nível de conhecimento da área específica e da prática pedagógica. (Fundação CECIERJ, 2013, p. 01)

A partir dessas considerações sobre o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, o currículo mínimo e a nossa proposta de pesquisa, levamos em consideração das palavras de Borges sobre como contemplar conteúdo, avaliações internas e externas, no nosso caso, mais integrações. Para a autora, cada educador desenvolve “uma forma particular de trabalhar o conhecimento, decorrente da interpretação que faz do programa e também dos próprios conteúdos, assim como de sua visão de mundo, dos seus valores e princípios”. (BORGES, 2004, p. 31)

5. Matriz de Referência do SAEB

O Sistema Nacional de Avaliação Básica é o pioneiro dos sistemas nacionais de avaliação da educação hoje existentes no Brasil e contempla a aplicação de provas de língua portuguesa e matemática e ques-

tionários a uma amostra de alunos, professores e diretores.

Segundo o site do INEP, em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 mudou o nome do exame do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Por sua tradição, “o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame”⁸¹.

Aplicado pela primeira vez em 1990, foi reformulado em 1995, quando passou a permitir a comparação de resultados de diferentes edições. Atualmente, o Sistema Nacional de Avaliação Básica e a Prova Brasil participam da composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De dois em dois anos, o Sistema Nacional de Avaliação Básica avalia uma amostra de alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio de escolas públicas e particulares, rurais e urbanas. Por ser calculado em cima de dados amostrais, não há indicadores por escola ou município, apenas por regiões e unidades da federação.

Quanto à elaboração de itens do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro e do Novo ENEM, estes são orientadas pela Matriz de Referência. Ela constitui suporte para a elaboração de itens de múltipla escolha que alimentam o banco nacional de itens (BNI), utilizado para a construção das provas e são referências para as análises de desempenho, possibilitando a interpretação qualitativa das escalas de proficiência construídas após a aplicação dos testes.

A Matriz de Referência contempla as habilidades consideradas essenciais em cada etapa do ensino básico avaliada. É composta por um conjunto de descritores que incorporam o objeto de conhecimento e a operação mental necessária para a habilidade avaliada. Esses descritores são selecionados para compor a Matriz de Referência, considerando-se também aquilo que é possível ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha.

A Matriz de Referência é constituída, assim, por um conjunto de descritores agrupados em tópicos. Os descritores descrevem uma habilidade e explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático e o nível de operação mental necessário para a aprendizagem.

⁸¹ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>

Apresentaremos a seguir a Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica reformulada para classificar os itens de análise linguística do SAERJINHO do 3º bimestre.

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, **quadrinhos, foto etc.**)

D12 – Identificar a finalidade, o efeito de sentido ou a função de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D26 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D27 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto ou para atender a algum aspecto morfosintático / semântico.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

D 25 – Reconhecer as diversas estratégias argumentativas, sua finalidade e/ou seu efeito de sentido.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de sentido e/ ou motivos de ironia, metáfora ou humor em textos variados.

D17 –Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (como a acentuação).

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido e/ou a finalidade decorrente da exploração de estratégias, recursos ortográficos e/ou morfossintáticos / semântico.

D 20 - Identificar as diferentes morfossintaxes das palavras e / ou expressões.

D 21 – Reconhecer as palavras e/ou expressões responsáveis pelas diversas funções e / ou figuras de linguagem.

D 22- Nomear os diversos processos de formação de palavras, função e figura de linguagem.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto **ou o tipo de linguagem utilizada.**

D23– Reconhecer as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro e seus efeitos de sentido nos diferentes textos em situações comunicativas diversas.

D24- inferir o efeito de sentido e as finalidades proveniente do uso das variantes linguísticas nas diversas situações de comunicação.

A seguir, apresentaremos uma prática realizada no 3º bimestre de 2014, em três turmas do terceiro ano do ensino médio do CEJLL/NAVE.

6. Itens de análise linguística

Quanto aos itens de análise linguística, ainda apresentam falhas quanto a sua elaboração. Por exemplo:

– reconhecer o fragmento onde há ironia. O descritor 16 é para reconhecer o efeito de sentido desta figura de linguagem.

– apontar a norma culta. Esse tipo de item é comum nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio e meramente classificatória. Também não há um descritor na Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica.

– realizar a concordância de acordo com o sujeito não está previsto também nas matrizes de referência.

Apresentaremos a seguir os 13 itens (10 adequadas e 3 inadequadas) de análise linguística aplicados no 3º bimestre de 2014 distribuídos pelos tópicos da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica e classificados quanto ao descritor – à competência e à habilidade. Cabe ressaltar que em cada item constará uma tabela com o número de acertos e de erro das turmas 3001 (32 educandos) – 3002 (32 educandos) e 3003 (27 educandos). Ao final, haverá uma tabela com os conteúdos contemplados nesta avaliação.

CADERNO C 1201 – 3º ano – 3º bimestre de 2014

Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto

ITEM 5– D 7

	3001	3002	3003
ERROS	22	23	13
ACERTOS	10	9	14

No texto 2, qual é o trecho que apresenta a tese defendida pelo autor?

A "A diversão é a alma do negócio".

B "Essa junção de surpresa."

C "O acultramento..."

D "A televisão deveria..."

E "investir em outros tipos..."

Este item atende a uma das propostas da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica cujo descritor é o 7: "verificar a capacidade de o educando de reconhecer o posicionamento do autor com relação a um determinado assunto". Cabia ao educando perceber a relação entre o título e o tópico frasal da introdução. Em seguida, neste parágrafo inicial, o autor apresenta um argumento histórico ao relatar que: "surgiu na Idade Antiga..."

ITEM 32– D 8

	3001	3002	3003
ERROS	11	6	5
ACERTOS	21	26	22

No texto 2, um argumento utilizado a favor da ideia de que a tecnologia tem armadilhas é

A a urgência pela informação simultânea.

B as pessoas disputarem lugar nos meios de transporte.

C as pessoas se comunicarem a distância.

D o envio e o recebimento imediato de torpedos.

E os laços de amizade serem substituídos pelos virtuais.

Neste item, há o D 8 cujo objetivo é verificar qual argumento sustenta a tese de que a tecnologia tem armadilha, como está explícito na tese: "... não podemos desconhecer as armadilhas que estão em jogo".

ITEM 35– D 11 C 7 H 22

	3001	3002	3003
ERROS	10	5	6
ACERTOS	22	27	21

No texto 2, no último parágrafo, o autor utiliza como argumento

A dados estatísticos.

B exemplos de situações cotidianas.

C raciocínio lógico.

D relação de causa e consequência.

E resultados de pesquisas científicas.

Neste item, é avaliada a capacidade de o educando reconhecer o tipo de argumento utilizado para tratar do tema *reality shows*. No último parágrafo, começa-se descrevendo os hábitos das pessoas na atualidade "se aglomeram, se tropeçam...". Em seguida, ao introduzir o conectivo "mas", apresenta-se as consequências "não se conhecem, não se cumprimentam". Sendo assim, há o D 11 na Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica.

Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

ITEM 2 – D 17

	3001	3002	3003
ERROS	9	9	1
ACERTOS	23	23	26

"Será que alguém aqui fora consegue enxergar isso?", o ponto de

interrogação foi usado para:

- A demonstrar suspense.
- B despertar curiosidade no leitor.
- C expressar uma dúvida do autor.
- D indicar indignação.

E propor uma reflexão ao leitor.

Este item foi formulado de acordo com a Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica. O D 17 é referente ao sentido expresso pelos sinais de pontuação.

ITEM 4 – D 21 C 6 H 19

	3001	3002	3003
ERROS	13	12	15
ACERTOS	19	21	12

No texto 1, o trecho que apresenta ironia é:

- A dar uma instrução
- B descrever um procedimento
- C expor uma opinião
- D narrar um acontecimento

E “... como proporcionados pelos programas do *National Geographic*. Claro, se estiver fora do ar!...”

Como o item é para reconhecer em qual dos fragmentos há a figura de linguagem ironia, propomos o descritor 21, haja vista que a Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica não tem um item com essa finalidade. De acordo com a Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica, este item deveria avaliar a habilidade de o educando identificar o valor expressivo oriundo dessa figura de linguagem. Por isso, propomos a seguinte reformulação:

A partir da leitura do texto 1, observamos que, na conclusão, há a ocorrência da figura de linguagem ironia ao ser expresso a opinião em re-

lação aos *reality shows*: “Claro, se estiver fora do ar!...” cujo efeito de sentido é demonstrar:

A satisfação com o novo formato do programa.

B temor com a forma como é organizada a nova programação.

C descontentamento com a programação proposta.

D indignação com a programação “fora do ar”.

E alívio com a modernização da programação.

Outra possibilidade de releitura do item seria:

A partir da leitura do texto 1, observamos que, na conclusão, há a ocorrência do recurso expressivo **comparação** ao relacionar “momentos de observação da espécie humana” aos “programas do *National Geographic*”, cuja intenção é de

A contentamento com relação à existência deste novo formato de programa.

B indiferença com relação aos diversos programas: *reality shows* e *National Geographic*.

C satisfação com a evolução da programação.

D preocupação com o nível atual da programação e com a possibilidade do fim dos programas considerados de boa qualidade.

E indignação com a qualidade do nível atual da programação.

ITEM 8 – D 18

	3001	3002	3003
ERROS	9	5	5
ACERTOS	23	27	22

No texto 2, no trecho “A televisão deveria...”, o uso da palavra destacada

A apresenta um pedido

B dá uma sugestão

C demonstra insegurança

D indica dúvida

E passa ordem

O item contempla o conteúdo do verbo (especificamente do tempo verbal futuro do presente). Este item está adequado ao D 18 por avaliar a habilidade de o educando compreender o efeito de sentido de uma palavra, no caso de sugestão.

ITEM 11– D 2

	3001	3002	3003
ERROS	8	2	5
ACERTOS	24	30	22

No trecho "... para levá-las à Terra", o termo destaque retoma

A luzes

B flechas

C sementes

D ramas

E plantas

Este item está condizente com a proposta do Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica: D 2. Para a classificação pela Matriz de Referência Exame Nacional do Ensino Médio, propomos um acréscimo na habilidade 18: "identificar e substituir os elementos que concorrem para a progressão temática...". O objetivo do item é verificar se o educando reconhece o termo a que se refere o pronome oblíquo "las". O conteúdo contemplado é da coesão anafórica – a retomada a termos já mencionados.

ITEM 12– D 2 - C

	3001	3002	3003
ERROS	3	1	1
ACERTOS	29	31	26

Nesse texto, na frase “As *nuvens* assustadas derramaram chuva”, se o termo em destaque for substituído pela palavra “céu”, a frase seria:

A O céu assustado derramaram chuva.

B O céu assustado derramou chuva.

C Os céu assustado derramou chuva.

D Os céu assustados derramaram chuva.

E Os céus assustado derramaram chuvas.

O conteúdo verificado neste item é a concordância nominal e verbal. Este avalia a habilidade de o educando de realizar a concordância do sujeito simples e do adjunto adnominal adequadamente com o verbo.

A Matriz de Referência não prevê nenhum descritor para realizar a concordância adequada. Propomos então a reformulação do D 2 para atender a esta demanda.

ITEM 29 – D 18

	3001	3002	3003
ERROS	2	2	2
ACERTOS	30	30	25

No texto 1, no trecho “E são ‘coisas’ tão rotineiras...”, o termo em destaque expressa

A intensidade

B lugar

C modo

D oposição

E tempo

O item contempla o D 18 da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica em que avalia se o educando reconhece o valor expressivo do advérbio "tão". O mesmo ocorreu em mais dois outros itens propostos (31 e 37):

ITEM 31 -- D 18

	3001	3002	3003
ERROS	14	9	1
ACERTOS	18	23	26

No texto 1, no trecho "E, no entanto, reza a lenda que, medos, persas e fenicianos nasciam...", a expressão destacada sugere

A deboche

B falsidade

C preocupação

D religiosidade

E respeito

Para resolver este item, o educando deveria perceber que o emprego da expressão popular "reza a lenda", neste contexto, caracteriza uma ironia cujo efeito de sentido é o deboche.

ITEM 33 D 17

	3001	3002	3003
ERROS	11	11	1
ACERTOS	21	21	26

No texto 2, as aspas na linha 8 foram utilizadas para

A destacar um sentido diferente da palavra.

B enfatizar um trecho importante de outro texto.

C marcar uma palavra estrangeira.

D mostrar o título de um livro.

E reproduzir a fala de uma pessoa.

Este item foi formulado de acordo com a Matriz de Referência. O D 17 é referente ao sentido expresso pelos sinais de pontuação.

ITEM 37– D 18

	3001	3002	3003
ERROS	12	9	4
ACERTOS	20	23	23

No trecho, “... lhe deitarem perfume na cauda”, o termo em destaque significa

A derrubar

B exalar

C lançar

D passar

E produzir

Este item (D18) avalia a habilidade de o educando a reconhecer o sentido expresso pela metáfora "deitarem" cujo sinônimo seria "passarem".

Tópico VI: Variação linguística

ITEM 39– D 23

	3001	3002	3003
ERROS	15	10	9
ACERTOS	18	22	18

Nesse texto, o trecho “– Se me recusas a tua irmã eu vou aí com o meu exército” apresenta linguagem

A científica

B coloquial

C formal

D regional

E técnica

Este item sobre variante linguística requer do educando identificar qual é o nível de formalidade adequado à situação e à pessoa com quem interage. A Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica não apresenta nenhum descritor que o contemple. Por isso, propusemos o D 23. Propusemos a reformulação do item para melhor abordar a temática da variante linguística e um novo descritor: o 23.

Neste gênero textual conto moçambicano, há um diálogo sobre dois chefes em que um deles emitirá a opinião sobre o interesse do outro pela sua irmã: “– Se me recusas a tua irmã eu vou aí com o meu exército”. Neste fragmento, observamos marcas da norma padrão da língua em:

A o uso da conjunção “se”.

B o uso da segunda pessoa do singular "recusas" e o paralelismo estabelecido pelo emprego do pronome possessivo "tua".

C o advérbio de lugar ”aí“.

D o emprego do pronome demonstrativo “tua”.

E o emprego do pronome “me”.

Propusemos outra reformulação do item para melhor abordar a temática da variante linguística e um novo descritor: o 24:

Neste gênero textual conto moçambicano, há um fragmento do diálogo: “– Se me recusas a tua irmã eu vou aí com o meu exército”, em que observamos marcas da norma padrão da língua como o uso da segunda pessoa do singular e o paralelismo estabelecido pelo emprego do pronome possessivo "tua" por se tratar de:

A dois chefes como aponta o texto “cada país tinha um chefe”.

B de um gênero textual que requer o uso da formalidade.

C de um documento sobre os cães.

D de um posicionamento.

E de um texto argumentativo.

A partir da análise desses itens de análise linguística propostos no último SAERJINHO de 2014, pudemos constatar que foram treze formulados sobre temas variados de acordo com o currículo mínimo:

Tópico IV - COERÊNCIA E COESÃO no processamento do texto D 2 - D 7 - D 11	3
Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido D 16 - D 17 - D 18 - D 20	9
Tópico VI - Variante linguística D 23	1

Desses, ao verificar as matrizes de referência, observamos que:

Adequados	10
Inadequados	1
Não classificados	2

Ao analisar o desempenho dos educandos, verificamos que apresentaram muita dificuldade para resolver os itens referentes à ironia (identificá-la – item 4), à argumentação (tese – item 5) e a variante linguística (classificar a norma culta – item 39).

7. Considerações finais

Ao analisar os 13 itens propostos sobre análise linguística no SAERJINHO do 3º bimestre de 2014, não ratificamos a proposta da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica e da atual abordagem do ensino da língua portuguesa: avaliar a habilidade de o candidato de compreender o papel dos elementos linguísticos na estruturação das sentenças e na construção dos sentidos do texto. Levá-lo a refletir sobre o uso de um termo (expressão) – estratégia argumentativa.

Quanto à Matriz de Referência, ao pesquisar os itens, verificamos que a do Sistema Nacional de Avaliação Básica é mais direcionada à verificação do efeito de sentido dos diversos recursos expressivos. A crítica que fazemos é com relação à forma de elaboração dos itens. Se formos nos restringir à Matriz de Referência desta avaliação, a maioria dos itens está condizente, mas se refletirmos sobre a temática, as orientações e as

pesquisas realizadas, percebemos o quão superficial tem sido proposto ainda.

Constatamos que, em muitos itens, a gramática é tomada em sua dimensão apenas normativa, sem se preocupar como esta atua na construção dos sentidos mais globais dos textos. Na maioria das vezes, privilegia os conhecimentos linguísticos (os itens meramente classificatórios ou para reconhecimento). Ao candidato cabe dominar os conteúdos gramaticais a partir da normatividade da língua sem priorizar as construções linguísticas a partir dos textos abordados.

Conforme Bezerra, tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para “a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido)” (BEZERRA, 2010, p. 39). Nessa abordagem, na prática docente do ensino de língua portuguesa, destacava-se o uso do texto como suporte didático para a realização de itens de análise e classificação de termos gramaticais. O texto é um mecanismo/recurso para subsidiar a realização de análises de cunho/teor gramatical, ou seja, o texto funciona como “pretexto”.

Assim, apesar do grande número de estudos que ressaltam a relevância de se trabalhar análise linguística nas aulas de língua portuguesa (GERALDI, 1984, 1997; TRAVAGLIA, 1996; MENDONÇA, 2006, entre Anais do SILEL, vol. 3, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2013.2 outros), é notório que o ensino de gramática tradicional constitui o foco das aulas, o conteúdo exclusivo. Como, infelizmente, verificamos em vários itens.

À luz das orientações metodológicas mais atuais para o ensino de análise linguística, o trabalho com a leitura enquanto construção de sentidos e formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes são fundamentais desenvolve as diversas competências e habilidades dos educandos. Novas pesquisas podem e devem ser realizadas para ratificar como uma prática pedagógica condizente com as atuais demandas urge acontecer.

Pesquisas atuais, assim como a concepção de língua (interacional/semi-linguística), deveriam refletir não só nas estratégias de ensino da disciplina de língua portuguesa, mas também nas avaliações externas: no Exame Nacional de Ensino Médio e no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. É nesta atual abordagem que surge um novo enfoque dado ao texto e aos conteúdos da disciplina, como as variantes linguísticas. Entretanto, nos itens formulados nas diversas provas, verificamos que ainda se restringem à classificação das variantes linguis-

ticas sociais, regionais e de registro. Faz-se necessário assim uma revisão da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica e capacitação dos elaboradores de itens no que dizem respeito a como o assunto deverá ser contemplado.

Por fim, constatamos que a nossa experiência no 3º ano do CEJLL /NAVE com o uso dos descritores tem sido crucial para a proposição das atividades a serem desenvolvidas. Isso tem sido positivo? Sim, aguça-nos a curiosidade de navegarmos em mares nunca dantes ou poucos navegados. Entretanto, há um ponto negativo: a dificuldade ainda em reconhecer o descritor trabalhado em cada item proposto. É necessário mais tempo dedicado à elaboração, à escolha de atividades e à análise delas para especificá-lo. Devido a isso, urge não só repensarmos nossa prática, como também a disponibilidade de tempo para que o educador se atualize lendo novas teorias, analise itens de provas atuais e navegue nas redes sociais para corrigir atividades propostas.

Este artigo é uma breve reflexão sobre o assunto. Nossa pretensão é levar os especialistas da área a refletir sobre a elaboração dos itens desta avaliação externa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMEIDA, M. E. B. de. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: PROEM, 2002.

ALMEIDA, Andreia Baptista; CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. *A evolução das políticas de avaliação do RJ na visão dos professores: do nova Escola ao SAERJ*. Disponível em: "http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2617p.pdf".

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da varia-*

ção linguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BASTOS, Lúcia K.; MATTOS, Maria Augusta. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-49.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1998. Disponível em: "<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>".

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Programa de formação continuada mídias na educação*. Metodologia da pesquisa científica. Disponível em: "<http://www.euproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83266/index.html>".

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CAMPOS, Talita da Silva. *Análise linguística e pedagógica de itens de leitura: reflexões sobre o SAERJ e a Prova Brasil*. Disponível em: "http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/min_ofic/07.pdf".

CANDIAN, Juliana Frizzoni. *Fatores intraescolares e bom desempenho: enfatizando o clima escolar no SAERJ 2013*. Disponível em: "http://abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/299/132".

DIONÍSIO, Ângela P. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Textos: seleção variada e atual. In: ____; _____. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contato, 2002.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. Português do Brasil: a variação que vemos e a variação que esquecemos de ver. In: ____; _____. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. *O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia*. Produção didático-pedagógica PDE/UEPG e tecnologias: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social de escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995).

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica. (Orgs.). *Intertextualidades: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: ____; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MATTOS, Rosa V. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, M. H. M. *Em defesa de uma gramática que funcione*. São Paulo: Contexto, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, bases legais*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro. Lucerna. 2004.

SAERJ: Saerjinho. Disponível em:
"<http://www.saerjinho.caedufjf.net/diagnostica>".

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portu-

guesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento*. Trad.: Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen e Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.